



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Maestría en Educación con Mención en Educación Intercultural
Análisis comparativo de las competencias interculturales: caso de estudio en el
Bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad

Trabajo de titulación previo
a la obtención del título de
Magíster en Educación con
mención en Educación
Intercultural

Autor:

Carlos Eduardo Mejía Guachichullca

CI: 0104402847

Correo electrónico: carloseduardomejia@hotmail.com

Director:

Phd. Javier Collado Ruano

CI: 0151653888

Cuenca, Ecuador

26-noviembre-2020

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar comparativamente las competencias interculturales construidas y desarrolladas por los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad periodo lectivo 2019-2020. Para ello, se ha recurrido a un enfoque investigativo cualitativo interpretativo de inducción analítica al contrastar proposiciones relacionadas al concepto de competencia intercultural. Se analizó bibliografía especializada para obtener información cualitativa y cuantitativa que permita focalizar la evolución de la educación intercultural latinoamericana con énfasis en la región andina y Ecuador. Con perspectiva intercultural crítica se analizó interpretó y sistematizó información relevante obtenida de los indicadores de los ODS 1, 4 y 5; del Proyecto Intercultural dentro del paradigma epistémico, político, social y cultural del Buen Vivir (OBV); del estado actual del servicio educativo fiscal; y de la evaluación interna y externa de aprendizajes dentro del marco jurídico de la LOEI para plantear una concepción de Competencias Interculturales como una lógica trivalente de saberes-haceres-poderes. Los resultados del bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad se dan en función de saberes-haceres-poderes donde los grupos comparados muestran un debilitamiento en sus competencias interculturales de PODER necesarias para superar la colonialidad del saber y del poder, así como para la apropiación de los saberes haceres de su comunidad. En definitiva, las políticas públicas educativas se encuentran desgastadas por la politización de la educación sufrida en los últimos años y no representan rutas de acción para el Proyecto Intercultural y el Buen Vivir.

Palabras clave: Educación intercultural. Competencia intercultural. Pedagogía crítica. Buen Vivir.

ABSTRACT

This research aims to comparatively analyze the intercultural competences built and developed by the high school students of the Chiquintad High School, 2019-2020 school period. To do this, a qualitative investigative approach has been used to interpret analytical induction when contrasting propositions related to the concept of intercultural competence. Specialized bibliography was analyzed to obtain qualitative and quantitative information that allows focusing the evolution of Latin American intercultural education with emphasis on the Andean region and Ecuador. From a critical intercultural perspective, relevant information obtained from the SDG 1, 4 and 5 indicators was analyzed, interpreted and systematized; from the Intercultural Project within the epistemic, political, social and cultural paradigm of the Buen Vivir (OBV); from current state of the public educational service; and from the internal and external evaluation of learning within the legal framework of the LOEI to propose a conception of Intercultural Competences as a trivalent logic of knowledge-do-powers. Results of the Baccalaureate of the Chiquintad High School are based on knowledge-do-powers where the compared groups show a weakening in their intercultural competences of POWER necessary to overcome the coloniality of knowledge and power, as well as for the appropriation of know-how from your community. Definitely, public education policies are worn out by the politicization of education suffered in recent years and do not represent routes of action for the Intercultural Project and the Buen Vivir.

Keywords: Intercultural education. Intercultural competence. Critical pedagogy. Buen Vivir.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	4
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
CLAÚSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL.....	9
CLAÚSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.....	10
DEDICATORIA.....	11
AGRADECIMIENTO.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD	15
1.1. Concepción mundial, regional y nacional de la educación	15
1.1.1. Los sistemas educativos latinoamericanos en el siglo XXI, breve reseña. 32	32
1.1.2. El sistema de educación ecuatoriano en el 2020.....	38
1.1.3. Los retos del sistema educativo ecuatoriano al 2030.....	42
1.2. Interculturalidad, perspectivas y construcción	45
1.2.1. Morfología intercultural-constitucional de Ecuador.....	63
1.2.2. Mapa lingüístico ecuatoriano.....	66
1.2.3. Interculturalidad en la LOEI y Plan Decenal	75
CAPÍTULO II EL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO Y SU CALIDAD	86
2.1. El Ineval	86
2.1.1. Estándares de Calidad Educativa	90
2.1.2. Prueba SER BACHILLER y Encuesta de Factores Asociados (OCDE/OECD y UNESCO)	93
2.1.3. Pruebas y resultados: PISA-D, SERCE y TERCE.....	97
2.1.4. Panorama del sistema educativo ecuatoriano en función de resultados.....	99
2.2. Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato.....	102
CAPÍTULO III COMPETENCIAS INTERCULTURALES: HACIA EL DIÁLOGO DE SABERES	112



3.1. Las competencias educativas: tipos y elementos constitutivos	112
3.2. Las competencias Educativas Interculturales	116
3.2.1. Competencias Educativas Interculturales del estudiante ecuatoriano.	118
3.3. Percepción, concepción y abordaje de las competencias Educativas Interculturales de los futuros bachilleres.	126
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	128
4.1. Elaboración del cuestionario destinado a la obtención de información mediante encuesta a los estudiantes	128
4.1.1. La triada saberes, haceres y poderes	128
4.1.2. La competencia global	130
4.1.3. El árbol de las competencias	130
4.2. Variables para la medida de las competencias interculturales.	134
4.3. Diseño del trabajo de campo y ficha técnica de investigación.	138
4.4. Características de la muestra.	138
CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	145
5.1. Resultados de los primeros y segundos de bachillerato	145
5.2. Resultados de los terceros de bachillerato	147
5.3. Relación entre variables	149
5.4. Comparación entre resultados de estudiantes de primero y segundo BGU frente a estudiantes de tercero BGU	150
CONCLUSIONES	151
Conclusiones sobre el marco teórico: pedagogías decoloniales y críticas	152
Conclusiones de los resultados	155
RECOMENDACIONES	157
Implicaciones para las instituciones	157
Limitaciones	157
Líneas de investigación futuras	158
BIBLIOGRAFÍA	159

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tasa de analfabetismo nacional y por área rural/urbana 2007-2017.....	41
Gráfico 2. Temperatura mensual histórica observada en América Latina para el periodo 1986-2005.	61
Gráfico 3. Cambio proyectado en la temperatura mensual para América Latina para el período 2020-2039.	61
Gráfico 4. Autoidentificación étnica. Muestra una comparación entre los censos 2001 y 2010.	71
Gráfico 5. Calificación obtenida en Serce y Terce.	97
Gráfico 6. Conclusiones del Rendimiento y Logros de los estudiantes a los quince años en Ecuador.	98
Gráfico 7. Grupos con los que los encuestados tienen mayor interacción.	110
Gráfico 8. Porcentaje de los encuestados que apoyan la formación en Competencias Interculturales.	111
Gráfico 9. Porcentaje de encuestados que opinan que las Competencias Interculturales aportarían al Buen Vivir.	111
Gráfico 10. Porcentaje de encuestados que opinan que las Competencias Interculturales aportarían a los ODS.	112
Gráfico 11. Edad e identidad de género.	141
Gráfico 12. Autopercepción de la economía familiar y Desarrollo de vida estudiantil según el sostenimiento.	142
Gráfico 13. Sentido de pertenencia institucional respecto al espacio geográfico.	143
Gráfico 14. Concepción de la interculturalidad en función de la identificación étnica y la percepción de inclusión.	144
Gráfico 15. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres de la naturaleza (Sostenibilidad Biocéntrica) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.	145
Gráfico 16. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres humanos (Equidad Social) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.	146
Gráfico 17. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con uno mismo o una misma. (Satisfacción personal) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.	146

Gráfico 18. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres de la naturaleza (Sostenibilidad Biocéntrica) de los estudiantes de Tercero de BGU.	147
Gráfico 19. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres humanos (Equidad Social) de los estudiantes de Tercero de BGU.....	148
Gráfico 20. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con uno mismo o una misma. (Satisfacción personal) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.....	148
Gráfico 21. Tendencia de las competencias interculturales para los OBV a escala global del Bachillerato de la U.E. Chiquintad.	150
Gráfico 22. Radial comparativo de las competencias interculturales del Bachillerato de la U.E. Chiquintad.	151

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones conceptuales básicas de la educación para la ciudadanía mundial.....	21
Figura 2. Los Objetivos del Buen Vivir a escala global.	30
Figura 3. Algunas interpretaciones de la noción de deconstrucción.	36
Figura 4. Síntesis de Interculturalidad, perspectivas y construcción.	56
Figura 5. Inicio del Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina.	68
Figura 6. Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, sección: Pueblos en América Latina.	69
Figura 7. Figura 8. Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, sección: Pueblos en América Latina, Ecuador.	70
Figura 9. Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, sección: Pueblos en América Latina, Ecuador.	72
Figura 10. Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro.	73
Figura 11. Mapa Lingüístico del INEC.	74
Figura 12. Afiche de la proclamación del año 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas por parte de la ONU.	75
Figura 13. Afiche de los Aportes de la Comunidad Educativa para la construcción del Plan Decenal De Educación 2016-2025.	82

Figura 14. Alineación de los Objetivos Estratégicos del Ineval (2018) en función de Ejes Programáticos, Objetivos, Metas y Políticas del Plan Nacional de Desarrollo (2017). ...	89
Figura 15. Captura de pantalla de la página oficial del Ministerio de Educación.	92
Figura 16. Evaluaciones internas y externas del y Notas de Interés obtenidas de los Resultados educativos 2017-2018.	95
Figura 17. Modelo de Proceso de Competencia Intercultural (Deardorff, 2012).	119
Figura 18. Educación para la ciudadanía mundial.	120
Figura 19. Saberes, haceres y poderes. Fuente: Dietz y Mateos (2010), a partir de sugerencias de Alatorre (2008) y Casas et. Al. (2008) (Dietz, Comunidad e Interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad, 2013, p. 191)	121
Figura 20. Propuesta de Competencias Interculturales en un plano de Ecología de Saberes.	125
Figura 21. El árbol de las competencias interculturales.	131
Figura 22. El árbol de las competencias interculturales, una metáfora.	133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población de pueblos indígenas y afrodescendientes de la región andina.	31
Tabla 2. Indicadores de Desarrollo del Banco Mundial para estudiar la Pobreza.	62
Tabla 3. Articulación de la LOEI con el PND y comparación de pertinencia entre PND y PLAN DECENAL respecto al Proyecto Intercultural.	83
Tabla 4. Cumplimiento general a las ocho políticas educativas.	99
Tabla 5.	129
Tabla 6. Variables para la medida de las competencias interculturales (ODS-OBV).	135
Tabla 7. Población y grupos comparativos.	139
Tabla 8. Grupos comparativos y muestreo.	139
Tabla 9. Tabla comparativa de muestreo y población.	140

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo, Carlos Eduardo Mejía Guachichulca en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Análisis comparativo de las competencias interculturales: caso de estudio en el Bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 26 de noviembre de 2020.



Carlos Eduardo Mejía Guachichulca

C.I: 0104402847

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Carlos Eduardo Mejía Guachichulca, autor del trabajo de titulación "Análisis comparativo de las competencias interculturales: caso de estudio en el Bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 26 de noviembre de 2020.


Carlos Eduardo Mejía Guachichulca

C.I: 0104402847

DEDICATORIA

La interculturalidad, más allá de un concepto, es un *modus vivendi* que abre nuestras mentes, espíritus y sobre todo motiva nuestra curiosidad por conocer y comprender a más personas. La vida me ha permitido aprender desde la mecánica, la arquitectura, la educación y por supuesto desde la interculturalidad y las ciencias sociales. Este atrevimiento epistemológico va dedicado a mis hijos: Níkola Mejía Senra acá en Salvador de Bahía-Brasil, Martín Emilio Mejía Guarnizo acá en Chiquintad, quienes junto a mi esposa Tatiana Guarnizo, noble lojanita que me ha acompañado en este proceso de manera incondicional, me enseñaron a SABER; a mi mamá Nelly Dolores Mejía Guachichulca por amarme y motivarme a su manera, y por inculcarme el PODER, a mi noble y siempre querido *taita* Manuel Mesías Robles Pulgarín quien de manera silenciosa me inspiró a HACER. ¡A todos ellos y a quienes contribuyeron a mi construcción de SER!

AGRADECIMIENTO

Con muestras de afecto y respeto, quedo muy agradecido con mis estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad del periodo lectivo 2019-2020 que voluntaria y gratificadamente contribuyeron con esta investigación, a pesar del incómodo COVID-19 que alteró nuestras vidas; ojalá para repensar las crisis desde un enfoque intercultural. Agradezco también a mis colegas docentes, autoridades y analistas del Ineval que aportaron con sus conocimientos y perspectivas acerca del Proyecto Intercultural. De manera especial a mi Director de tesis, quien, desde sus SABERES-PODERES-HACERES ha demostrado categóricamente su SER, motivándome, compartiendo sus aprendizajes y mostrando una humildad característica a pesar de su amplia trayectoria académica, el Dr. Javier Collado Ruano.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende analizar y comparar las competencias interculturales de los estudiantes del Bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad en función de la deconstrucción de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) en OBV-Objetivos del Buen Vivir a escala Global (Hidalgo, García, Cubillo, & Medina, 2019) y (Collado, 2016) cuyo resultado ha sido una aproximación a la interculturalidad del sistema educativo ecuatoriano de manera particular en el mencionado grupo de estudiantes. Para efectos de contexto situacional, esta institución opera dentro de la Zona de Planificación 6 – Austro, se ubica al Norte de la Ciudad de Cuenca, cuenta con sostenimiento fiscal y tiene modalidad presencial. Para contextualizar la investigación se describirán y caracterizarán diferentes elementos que permitan identificar las debilidades y fortalezas de la dimensión social y las competencias construidas por los estudiantes, según estipulan la Constitución 2008 y la LOEI, así como estándares de educación nacionales e internacionales.

Este estudio persigue responder a cuestiones como: ¿cuál es el nivel formativo que tienen los estudiantes de bachillerato para reconocer y valorar la idiosincrasia intercultural ecuatoriana? ¿qué conocimientos tienen los estudiantes de bachillerato sobre las cosmovisiones y prácticas culturales (valores, rituales, espiritualidades, etc.) de los pueblos ecuatorianos? Para responder a estas preguntas de investigación, el estudio recurre a instrumentos que permitan cuantificar características de la muestra y posteriormente analizarlas, contrastarlas y complementarlas durante el proceso investigativo respecto al problema planteado. Se afinarán las preguntas de investigación y se formularán otras en la fase de interpretación.

Se investigan datos que permitan comprender las competencias interculturales de los estudiantes de bachillerato. Se analizarán documentos oficiales institucionales y gubernamentales, así como bibliografía argumentativa especializada en interculturalidad crítica. Se espera describir la formación intercultural de los futuros egresados del Sistema de Educación Intercultural, quienes serán parte fundamental de la ciudadanía ecuatoriana. La información obtenida será contrastada con entrevistas dirigidas a autoridades y docentes de los

diferentes niveles de EGB y BGU de la institución estudiada y de otras instituciones, a estudiantes de tercero de bachillerato, así como también de un docente universitario que funge como investigador de la Universidad de Cuenca, de la Vicerrectora del Instituto Tecnológico del Azuay y una analista del Ineval.

La estructura de la presente investigación consta de seis capítulos. En el primer capítulo se describe la relación educación e interculturalidad a través de un amplio y profundo análisis de la trayectoria evolutiva de la interculturalidad, tomando como referencia la interculturalidad crítica explicada por Walsh, Viaña, & Tapia (2010) principalmente, con esto se da paso a una mirada crítica. En el segundo capítulo, gracias a la asunción crítica de la interculturalidad lograda en el primer capítulo, se revelará la crisis del sistema educativo ecuatoriano en un aparente devenir intercultural desgastado por la politización de la educación y los criterios evaluativos internos y externos descontextualizados y poco o nada coherentes con el Proyecto Intercultural y el Buen Vivir, esto se refuerza con la colaboración de otros profesionales relacionados a la educación a partir de un Diálogo de Saberes (Santos, 2010). El tercer capítulo define el concepto de competencia intercultural, considerando diferentes significados y puntos de enunciación, mismos que son puestos en un plano de ecología de saberes (Santos, 2009) buscando una conciliación interdisciplinar desde el uso metafórico de la autopoiesis. La cuarta parte, contempla la descripción dinámica-orgánica del concepto vivo de competencia intercultural frente a la muestra tomada de la población o bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad. En el capítulo quinto, se extraen los resultados y bajo la mirada intercultural crítica son analizados y comparados, dando a conocer las competencias interculturales asociadas al PODER como aquellas que requieren especial dedicación para su fortalecimiento dentro y fuera de los ambientes educativos. Finalmente, el capítulo seis brinda conclusiones conceptuales y de resultados a más de auto reconocer sus posibles limitaciones y de proponer líneas de investigación futuras.

Análisis comparativo de las competencias interculturales: caso de estudio en el Bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

(Foucault, El Orden del Discurso 1970, p. 45)

CAPÍTULO I EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

1.1. Concepción mundial, regional y nacional de la educación

La educación es mundialmente concebida como el complejo proceso de gestionar el aprendizaje para adquirir o construir un cúmulo de creencias, conocimientos, valores, hábitos y sobre todo habilidades. Este proceso puede darse de diferentes modos donde se consideran dos aspectos fundamentales: enseñanza y aprendizaje. Esta dualidad forma parte de un eje que atraviesa necesidades e intereses de todo ser humano, de toda sociedad. En efecto, la vida social no solo exige enseñar y aprender para su propia permanencia, más bien, en palabras de Dewey (1998) “el mismo proceso de convivir educa. Éste amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento. (p. 17).

La educación es una realidad multidimensional muy compleja y ha sido objeto de estudio de varias disciplinas desde variados enfoques o perspectivas como: la Historia, la Filosofía, la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Política, entre otras, pero sobre todo desde ciencias integrales como la pedagogía y la didáctica. De este modo, resulta muy variada la tipología educativa ya sea por variables relacionadas al tiempo, al espacio, a la calidad, a la funcionalidad, etc. Desde la antigüedad, grandes e influyentes pensadores se preocuparon por la educación; Platón decía que “la educación es la desalineación, la ciencia es liberación y la filosofía es alumbramiento” (Droz, 1993, p. 80). Mientras que, avanzadas las ciencias de la

Carlos Eduardo Mejía Guachichulca

educación, en el siglo XX la visión de la educación respecto a Platón no distó mucho, Jean Piaget (1979), quien se mostró interesado en las interacciones y convergencias entre los distintos campos del saber, opinó “La interdisciplinariedad deja de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso de la ciencia” (Piaget, p. 141). En un intento científico por visibilizar la diversidad e interdependencia de las disciplinas, contrariando al ideal positivista de fraccionamientos y distanciamientos de la realidad.

La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece

Posteriormente, pasada la primera mitad del siglo XX en Latinoamérica, en un contexto de dictaduras militares en medio de una creciente insurgencia educativa y de una “pedagogía del oprimido”, Paulo Freire (1971) manifestó que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 3). Sus ideas fueron debatidas y complementadas posteriormente. A inicios de la última década del siglo XX, en Pensilvania y coincidiendo con Paulo Freire, Henry Giroux con su “pedagogía radical” dejó clara su perspectiva de la educación; pues se desempeñó en un ambiente cuyas prioridades fueron la educación, la política, la teoría social y la práctica crítica.

En las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la racionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el ethos del instrumentalismo o del individualismo al servicio propio. (Giroux, 2004, p. 22)

De uno u otro modo, históricamente la educación ha sido una vertiente conceptual con diferentes interpretaciones, medios, fines y contextos. Con el paso del tiempo, la educación asumió roles protagónicos y sustanciales para la sociedad. A mediados del siglo XX las Naciones Unidas crearon la UNESCO, un organismo especializado: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Esta entidad, surgida en el seno del fin de la Segunda Guerra Mundial tuvo como objetivo contribuir a la paz y a la seguridad en el

mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. A día de hoy su espectro se ha vuelto más complejo y amplio; convirtiéndose en un referente mundial de la educación. Varios especialistas realizan sus investigaciones con base a información proveniente de la sección educativa de la UNESCO.

La educación transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO, consistente en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. La UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. De hecho, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. La hoja de ruta para la consecución de este objetivo es el Marco de Acción de Educación 2030 (FFA, por sus siglas en inglés). La UNESCO ejerce el liderazgo mundial y regional en materia de educación, refuerza los sistemas educativos en el mundo entero y responde a los desafíos mundiales mediante la enseñanza, con la igualdad de género como principio subyacente. Su labor abarca el desarrollo educativo, del preescolar a la educación superior e incluso más allá. Entre los temas figuran la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible; los derechos humanos y la igualdad de género; la salud, el VIH y el SIDA, y el fomento de la enseñanza técnica y la formación profesional. (UNESCO, 2019, p. 2)

Las pretensiones de la UNESCO son ambiciosas, no obstante, la educación en la sociedad actual enfrenta diversos desafíos sobre todo al momento de convenir significados en función de los diferentes contextos en los que esta se desarrolla. Para Hernández (2003) la educación es “el proceso mediante el cual se ejerce una determinada influencia sobre la nueva generación con el propósito consciente o no de inculcarle una serie de normas, valores y comportamientos” (p. 9) que de cierta manera les permitan a los miembros de una sociedad capitalizar sus roles sociales para los cuales han sido formados colectiva e individualmente. Coinciden Castillo & Gamboa (2017) en afirmar que la educación es un proceso permanente y dinámico que le otorga al individuo instrumentos para su construcción personal y su perfeccionamiento; además busca “la inserción consciente de la persona en un mundo social al inculcarle reglas, comportamientos, conocimientos, contenidos escolares, valores, entre otros, acordes al entorno cultural en el cual se encuentra inmerso.” (p. 56).

Han sido varios los eventos históricos que han reafirmado la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos (EPT), iniciado en Jomtien en 1990, reiterado en Dakar en 2000, y continuado en Incheon 2015 con miras a contribuir y a impulsar progresos significativos en materia educativa. Este último, a través de sus portavoces hizo aún más

visible la lejanía de las propuestas antes coordinadas al mencionar en el documento «La nueva agenda educativa para américa latina: los objetivos para 2030» “Reconocemos los esfuerzos realizados, aunque observamos con gran preocupación que estamos lejos de haber alcanzado la Educación para Todos.” (Fundación Santillana & Universidad de Alcalá, 2017, p. 16). La Declaración de Incheon para la Educación 2030 se configura como un acuerdo que reúne un riguroso conjunto de: conocimientos de la realidad educativa mundial, políticas ejecutadas durante los últimos años, otros procesos educativos previos, así como requerimientos y prioridades para el futuro: un importante cúmulo educativo que permite explicar e interpretar lo ocurrido hasta hace cinco años atrás como para fundamentar inaplazables acciones para el presente y el futuro.

La UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, que fue acogido por la República de Corea. Más de 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales había 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado, aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. (Fundación Santillana & Universidad de Alcalá, 2017, p. 15)

En concordancia con lo anterior, la UNESCO al contar con 195 estados miembros y 8 miembros asociados, se ha permitido asumir un rol protagónico en temas educativos de gran impacto al punto de estar al frente de la Agenda Mundial de Educación 2030 cuyo programa es la columna vertebral de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) hasta 2030. La educación juega un papel fundamental para alcanzar dichos objetivos, al punto de contar con su propio objetivo específico, el ODS 4, que propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” (Naciones Unidas, 2018, p. 27). El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece “orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.” (UNESCO & Naciones Unidas, 2019, p. 2).

La UNESCO ha considerado ciertos fundamentos para poner en marcha la consecución del ODS 4, pues, según este organismo, en la actualidad, resulta sumamente importante responder a las amenazas que han emergido contra: la paz, la justicia, los derechos

humanos y las libertades fundamentales con el objetivo de brindar estabilidad y bienestar a las sociedades de todo el mundo. Es un hecho que los marcos regulatorios gubernamentales en contra de la corrupción, la violencia y el delito están presentes, pero, “los peligros a los que intentan responder persisten, a menudo más allá de las fronteras nacionales y, cada vez más, de manera interconectada a nivel mundial.” (UNESCO & Naciones Unidas, 2019, p. 12). Para ello, se ha apelado al principio de gobernanza denominado Estado de Derecho para que a través de las instituciones públicas que están a su servicio influyeran la vida cotidiana de sus ciudadanos. En este contexto, la justicia penal y la educación tienen responsabilidades claramente definidas que cumplir.

El Estado de Derecho incide directamente sobre asuntos públicos y privados moldeando las interacciones entre ciudadanos e instituciones públicas en todos los sectores, con la procura de cimentar relaciones de rendición de cuentas y confianza mutua. En este sentido, la educación está programada para promover un estado de derecho y una cultura de la legalidad. Es decir, los sistemas educativos nacionales deben amparar y promover los principios del estado de derecho dotando a los alumnos de actitudes, valores, comportamientos y sobre todo conocimientos que a criterio de la UNESCO (2019) son “necesarios para tomar decisiones constructivas y éticamente responsables en su vida cotidiana, en pro de la justicia y los derechos humanos. Sobre esta base se pueden construir instituciones dignas de confianza y en las que los ciudadanos confían.” (p. 12). Esta pretensión dirigida al sector educativo está plasmada en la meta 4.7 del ODS 4.

Meta 4.7: De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (UNESCO, 2016, pág. 21)

La UNESCO implementó un enfoque que permitió adquirir experiencias acerca de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) y sus afines como son: la educación para la ciudadanía y la educación para la paz y los derechos humanos. Esta modalidad contempla el papel de la educación en la promoción del estado de derecho. Asimismo, ha aprovechado experiencias de otros procesos educativos como: la educación para la paz, la comprensión

internacional e intercultural, la educación para los derechos humanos y la educación para el desarrollo sostenible. Además, busca formar un alumnado participativo que contribuya activamente a crear un mundo más inclusivo, tolerante, pacífico, justo, seguro y sostenible a nivel local y mundial. “La ECM aspira a ser una experiencia transformadora, proporcionando a los alumnos oportunidades y competencias para ejercer sus derechos, cumplir con sus obligaciones y promover un mundo y un futuro mejores.” (UNESCO & Naciones Unidas, 2019, p. 19). La ECM considera que se debe aprender durante toda la vida, no está dirigida solo para niños y jóvenes, abarca también a los adultos. Se puede impartir en entornos formales, no formales e informales.

El aprendizaje formal es una formación estructurada impartida por lo general por una institución educativa o de formación, y que conduce a una certificación. La educación y formación no formales se realizan fuera del sistema formal, de forma regular o intermitente, como por ejemplo en clubes y grupos deportivos. El aprendizaje informal es parte del aprendizaje no formal y se considera que es el aquel resultante de las actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. (UNEVOC, 2018, p. 9)

Es por ello que la ECM se ha configurado como un parte vital del ODS 4 haciendo especial énfasis en la meta 4.7. Para llevar a cabo este plan, la UNESCO planteó un marco de competencias para la ECM que guían la obtención de resultados clave del aprendizaje, así como también de los atributos del estudiantado (activos y de impacto local como mundial), y de objetivos de aprendizaje que orienten a los funcionarios que estén a cargo de la formulación de políticas y del desarrollo curricular (elaboración de currículos nacionales). El mencionado marco de competencias está basado en una perspectiva del aprendizaje que abarca tres ámbitos: lo cognitivo, lo socioemocional y lo conductual para crear lo que se denomina, una experiencia de aprendizaje equilibrada.

Cognitivo:
Adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.
Socioemocional:
Sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.
Conductual
Acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible.

Figura 1. Dimensiones conceptuales básicas de la educación para la ciudadanía mundial.
(UNESCO, 2015, p. 15)

Queda definida la tendencia del concepto mundial de la educación actual en función de las prioridades investigadas y formuladas por organismos mundiales. El creciente interés por la ciudadanía mundial ha potenciado la atención respecto a la dimensión de la educación para la ciudadanía, y por ende sus consecuentes repercusiones en las políticas, los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, la ciudadanía mundial se refiere a “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial.” (UNESCO, 2015, p. 14).

En la misma dinámica, siendo consecuentes con la Declaración de Incheon, la Universidad de Alcalá (declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO) junto con la Fundación Santillana se han permitido contribuir a la extensión y cualificación de la educación en España y América Latina. Dentro de un marco de relaciones institucionales han formulado posibles líneas de desarrollo y concreción, “todo ello especialmente relacionado con América Latina, región que, por razones históricas, culturales y lingüísticas, es prioritaria para ambas entidades. (Fundación Santillana & Universidad de Alcalá, 2017, p. 10). Esto se condensa en una agenda contextualizada para Latinoamérica la misma que consta de dos partes.

La primera, titulada Declaración de Incheon y Marco de Acción, incluye lo acordado en el Foro Mundial sobre Educación: la Declaración de Incheon (Corea del Sur, mayo de 2015), la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (septiembre de 2015) y el documento denominado «Educación 2030: Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un

aprendizaje a lo largo de la vida para todos» (París, diciembre de 2015), en los que se expone la visión, justificación, principios, objetivos estratégicos y metas de estos textos programáticos, así como indicadores de aplicación y cumplimiento, su financiación y conclusiones. La segunda parte, cuyo título es Antecedentes, desarrollo y aplicación de la Declaración de Incheon en América Latina y el Caribe, contiene, en primer lugar, referencias a algunas de las más importantes declaraciones que precedieron a la de Incheon, para, con ello, tener una perspectiva histórica del proceso seguido durante los últimos decenios. Así, se incorporan la Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, de Jomtien, Tailandia (1990), y las conclusiones del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en el año 2000. (Fundación Santillana & Universidad de Alcalá, 2017, p. 11)

Para abordar los antecedentes específicos de Latinoamérica, se vieron necesarios en su momento los siguientes elementos: Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe, de Mascate, Omán (2014), Declaración de Lima (2014), entre otros documentos de contexto, dando énfasis a lo educativo a partir de las prioridades establecidas por la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL) encargada de la implementación y el cumplimiento de la mencionada agenda en nuestra región.

En 2017 la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), junto al Ministerio de Educación y Deportes de la República de Argentina organizaron la Primera Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe denominada «E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21» celebrada entre el 24 y 25 de enero de 2017 en Buenos Aires, Argentina concluyendo en la «Declaración de Buenos Aires» (UNESCO, 2017), la cual estableció una visión regional de la educación hacia el año 2030 en aquel entonces. En 2018 nuevamente la OREAL/UNESCO Santiago y el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia llevaron a cabo La Segunda Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe denominada «Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS4-E2030» entre el 23 y el 26 de julio de 2018 en Cochabamba, Bolivia, donde se dio seguimiento a los compromisos de la anterior Declaración de Buenos Aires (2017), consecuentemente se debatió y validó una Hoja de Ruta regional para la implementación del ODS 4 y se concluyó con la elaboración del documento «Acuerdos de Cochabamba: Solidaridad regional para el logro del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe» (UNESCO, 2018).

Nuevamente, en 2019 la UNESCO, la Alcaldía de Cali y el Ministerio de Educación de Colombia dieron lugar a la Tercera Reunión Regional de Ministros de Educación de Carlos Eduardo Mejía Guachichullca

América Latina y el Caribe denominada «Inclusión y Equidad en la Educación» celebrada entre el 11 y 13 de septiembre en Cali, Colombia, consensuando acerca del monitoreo de las propuestas educativas planteadas anteriormente en Buenos Aires y Cochabamba, el evento conmemoró los 25 años de la Declaración de Salamanca (España), concluyó con el reconocimiento de solventar de manera urgente la necesidad de brindar educación inclusiva y de calidad para todos, asimismo se procedió a la elaboración del documento «Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación» (UNESCO, 2019). Se recogen recomendaciones y reconocimientos de este último documento.

Recomendamos prestar mayor atención a la relación entre inclusión y sociedad civil, jóvenes, familias y comunidades. Las organizaciones de la sociedad civil tienen un rol fundamental en la lucha por el derecho a la participación plena en la sociedad, resaltando problemas de discriminación sistémica, encabezando campañas para desafiar la discriminación y haciendo monitoreo. Reconocemos que es esencial involucrar a grupos marginados, en asociación con actores del desarrollo y formuladores de política pública, para promover la inclusión como un movimiento social para la transformación en y para la educación. Esto depende de la capacidad de escuchar las voces de las personas, incluyendo las de los niños, niñas y jóvenes, tradicionalmente excluidas o silenciadas, para encontrar nuevos caminos hacia la equidad en la educación y la sociedad, lo cual es esencial para la participación sostenible, inclusiva y democrática en todos los ámbitos de la vida. (UNESCO, 2019)

Para el 8 de abril de 2020 se realizará el lanzamiento mundial del «Informe GEM (Global Education Monitoring) 2020» en Accra, Ghana el cual evaluará el progreso hacia el ODS 4, sus diez metas, así como otras metas relacionadas con la educación de la agenda ODS. También abordará la educación en términos de inclusión considerando a los excluidos de la educación (debido a sus antecedentes o habilidades). El Informe también explorará los desafíos que impiden alcanzar la visión inclusiva y señalará ejemplos concretos de políticas de países que lograron abordarlos exitosamente. Según el Portal Oficial GEM de la UNESCO (2020) se incluirán diferentes interpretaciones de la palabra inclusión, la falta de apoyo para los maestros, la ausencia de datos sobre aquellos excluidos de la educación, además de “infraestructura inapropiada, la persistencia de sistemas paralelos y escuelas especiales, la falta de voluntad política y apoyo comunitario, el financiamiento no dirigido, una gobernanza descoordinada, leyes incompatibles entre sí, y políticas que no se aplican plenamente.” (p. 1)

En 2020, el Informe GEM también lanzará dos informes regionales especiales producidos en colaboración con socios regionales. Los informes ofrecerán una inmersión profunda en la inclusión y la educación en América Latina y el Caribe (junio de 2020) y Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central (diciembre de 2020). (UNESCO, 2020, p. 1)

Se espera que, con lo anterior, se haya perfilado el concepto regional de educación actual, puesto que los diferentes Gobiernos latinoamericanos, participantes de las propuestas de la UNESCO deberán velar por la consecución de los indicadores propuestos por el GEM que básicamente será la medición de la inclusión en educación.

Para valorar si los países están avanzando en materia de inclusión se necesitan datos desglosados, como se indica en la resolución 68/261 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Sin embargo, hay muchas dificultades para recopilar datos sobre la educación inclusiva. La preocupación por la privacidad, la estigmatización y las definiciones obstaculizan el desarrollo de herramientas sólidas para el seguimiento y la formulación de políticas. No obstante, los encargados de la formulación de políticas deben velar por el cumplimiento de las convenciones de derechos humanos a fin de que los derechos de los grupos marginados y desfavorecidos no se vean comprometidos. En el Informe se examinarán una serie de indicadores para valorar, por un lado, los progresos y logros educativos, y, por otro, las leyes, la financiación, los planes de estudios, los docentes y las infraestructuras. (UNESCO, 2018, p. 7)

Siguiendo las rutas que se evaluarán en el documento «Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: Inclusión y Educación – nota conceptual» (2018) el futuro informe GEM estará destinado a sentar los cimientos para consultas posteriores, a estimular el debate y sobre todo a recabar información significativa de las múltiples partes interesadas del Informe, para ello, se examinarán aspectos como: la evolución del concepto de educación inclusiva; la definición de la educación inclusiva para la elaboración del informe; los elementos de la educación inclusiva (Marcos jurídicos y políticas nacionales, Gobernanza y financiación, Planes de estudios y materiales de aprendizaje, Docentes, directores de escuela y personal de apoyo a la educación, Escuelas, Comunidades, padres y alumnos); Medir la inclusión en la educación y se plantearán Preguntas para el informe GEM de 2020. (UNESCO, 2018)

En Ecuador se han buscado medios y recursos para un acercamiento a las exigencias de instancias mundiales como las propuestas por la UNESCO. Es por ello que, en el ámbito jurídico, la Constitución 2008 en su Sección Quinta, a través de los artículos 26, 27, 28 y 29 ha creado una red de concordancias con estamentos de nivel inmediato inferior como las denominadas: Ley Orgánica de Educación Superior (LOES); la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Código de la Niñez y la Adolescencia principalmente, dentro de un marco filosófico ancestral denominado Buen Vivir o Sumak Kawsay que más adelante será especificado. A continuación, se detallan los citados artículos.

- Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
- Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.
- Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.
- Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 17)

Con lo anterior, se observa una alineación conceptual apegada a lo propuesto por los diferentes estamentos de la UNESCO con un cierto grado de contextualización y sobre todo énfasis en materia de inclusión, objeto de estudio fundamental para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM). En términos generales, la dinámica de los ODS fue bien acogida por gobiernos nacionales, agencias de cooperación para el desarrollo, organismos internacionales, ONGs de la sociedad civil y la academia.

A manera de contraste respecto a los párrafos anteriores, a continuación, se intentará problematizar ligeramente la concepción de la realidad. Una realidad del mundo occidental fraccionada por la visión del cientificismo positivista (derivación del empirismo y epistemología surgidos en los primeros años del siglo XIX), el cual en el discurso intercultural ha sido duramente criticado e históricamente visto como el legado de la modernidad, convirtiéndose en uno de los objetos de deconstrucción intercultural. En ese sentido, se recurre a un perspectivismo nietzscheano, “Según el perspectivismo, el sujeto de conocimiento es impuro y el intento de depurarlo de todo interés y facticidad sólo conduce a una ficción teórica que abre la puerta a la irrupción incontrolada de intereses espurios y

encubiertos.” (Romero, 2015, p. 143). Esto conduce a una problematización conceptual de la realidad del cientificismo positivista, que asume un mundo edificado con hechos ya estructurados y desligados de toda teoría, a los que los científicos pueden acceder como simples y desprendidos observadores. Desde su perspectivismo, Nietzsche (1988) afirmó que “Contra el positivismo, el cual insiste en mantener frente a los fenómenos «sólo hay hechos», yo diría: no, precisamente no hay hechos, sólo interpretaciones”. (p. 315). Entonces, se vuelve necesaria una contraparte o al menos otra perspectiva frente a todo el bagaje conceptual y epistemológico detrás de los ODS.

Es muy probable que desde otras visiones se consiga cuestionar los cimientos de los imaginarios occidentales y se pudiera dar inicio a “un proceso alternativo real frente a las reglas que presiden actualmente el desarrollo de la economía capitalista, a la organización política mundial y a la hegemonía cultural occidental y quienes causan las consecuencias sociales, culturales y naturales que conocemos actualmente.” (Houtart, 2011, p. 3). Siendo consecuentes, en este caso se ha recurrido a un interesante estudio de Collado, Segovia, & Silva (2020) denominado “Educación, pobreza y género: análisis intercultural y decolonial en la región andina” desarrollado en el 2017 y financiado por la Universidad Nacional de Educación de Ecuador.

El citado estudio analiza temas relacionados a educación, género, interculturalidad y pobreza en Ecuador en un intento por contribuir a la consecución de los ODS 1, 4 y 5 en la región andina a través de un conjunto de observaciones decoloniales, críticas e interculturales. Su metodología ha sistematizado, analizado e interpretado datos obtenidos del estudio comparativo de los índices obtenidos entre 2007 y 2017 respecto a educación, género y pobreza de: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Esto permitió conocer sus dinámicas educativas, sociales, económicas y sobre todo políticas. Además, desarrolló un enfoque intersectorial que permitió visibilizar las condiciones de los pueblos afrodescendientes e indígenas en dichos países cuyas conclusiones reafirmaron la existencia latente de una inequidad estructural. El estudio concluye con la formulación de propuestas para deconstruir el aparato de políticas públicas de la región. A continuación, se citan algunas

conclusiones relevantes del referido trabajo como puntos de insatisfacción e incongruencia frente a las líneas argumentativas de la Unesco.

Según el estudio, no existe un conjunto de observaciones decoloniales, críticas e interculturales que abran un debate de los ODS y logren cuestionar las bases epistémicas como el antropocentrismo, la modernidad y el capitalismo que sostienen a las sociedades occidentales. Los ODS desde esta perspectiva funcionan conceptual y epistémicamente como entes derivados de una visión “desarrollista y monocultural”, y están siendo legalmente impuestos en el imaginario mundial. Estas afirmaciones, podrían complementarse con otro estudio: “Los Objetivos del Buen Vivir Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles” realizado en 2019. En éste último, se deconstruyen esmeradamente los ODS para identificar sus inconsistencias respecto a su intención de contribuir al bienestar de la humanidad a través de los lentes del “transdesarrollo transmoderno”, en palabras de Hidalgo et al. (2019) “entendiendo este como aquella forma de vida que nos permita a los seres humanos coexistir en armonía con los demás seres de la naturaleza, con los demás seres humanos y con nosotros mismos y nosotras mismas.” (p. 7). Ambos estudios de manera relativa coinciden en una disociación entre las propuestas oficialmente planteadas y la realidad latinoamericana emergente.

Hemos concluido que el desarrollo implícito en los ODS es realmente un modelo de maldesarrollo insostenible, sustentado en la colonialidad-patriarcalidad-heteronormalidad del poder-saber-ser, en el capitalismo y en el antropocentrismo y que tiene, además, como consecuencias un apartheid global y un modo de vida imperial. (Hidalgo et al., 2019, p. 7)

Estas críticas tienen sustento en varias afirmaciones, entre ellas: no se ha notado una revitalización del eje de enunciación paradigmático de las cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios de los países andinos. Esto significa que se están excluyendo “otras formas epistemológicas, culturales y políticas de ser, estar y actuar para lograr los ODS, que son decoloniales, postcapitalistas y biocéntricas”. (Collado et al., 2020, p. 2). Los ODS no han sido asumidos como un marco referencial “pluri-paradigmático” ni han sido asimilados desde una ecología de saberes (Santos, 2009), es decir, no han sido capaces de refutar la denominada razón metonímica, en otras palabras, que de la totalidad de las experiencias y formas de raciocinio presentes en el mundo, la racionalidad occidental es una parte del todo,

“pero ha sido entronizada para constituirse como punto de referencia de las demás (como el todo) poniendo las múltiples formas de racionalidades Otras (no occidentales) como particularidades.” (Rodríguez, 2017, p. 102). Santos (2009) afirmó que la racionalidad occidental no se ganó el protagonismo por la vía argumentativa sino, por la vía de la invisibilización, silenciamiento, violación y destrucción de todo lo que no derivase de lo moderno.

En primer lugar, como no existe nada fuera de la totalidad que sea o merezca ser inteligible, la razón metonímica se afirma como una razón exhaustiva, exclusiva y completa, aunque sea sólo una de las lógicas de racionalidad que existen en el mundo y sea solo dominante en los estratos de la comprensión del mundo constituidos o influidos por la modernidad occidental. La razón metonímica no es capaz de aceptar que la comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo. En segundo lugar, para la razón metonímica ninguna de las partes puede ser pensada fuera de la relación con la totalidad. El Norte no es inteligible fuera de la relación con el Sur, tal y como el conocimiento tradicional no es inteligible sin la relación con el conocimiento científico o la mujer sin el hombre. Así, no es admisible que alguna de las partes tenga vida propia más allá de la que les es conferida por la relación dicotómica y mucho menos que pueda, además de parte, ser otra totalidad. (Santos, 2009, p. 104)

El uso del concepto de ecología ha sido una convergencia de lógicas, Félix Guattari (1996) lo usó como “una articulación ético-política que yo llamo ecosofía entre los tres registros ecológicos, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana.” (p. 8), junto con las apreciaciones de Santos (2009) permiten también articular un contrapunto académico, uno que implique el llamado “giro decolonial”, siguiendo al filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres (2006) y en palabras de Castro-Gómez & Grosfoguel (2007) “no sólo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales.” (p. 21). Este giro permitiría a los ODS revolucionar “la forma en que variados sujetos colonizados percibían su realidad y sus posibilidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 70). Ecología de Saberes y Giro Decolonial participan transversalmente en la deconstrucción de los pilares occidentales antes nombrados y en los ODS (a través de los dos estudios expuestos) a niveles micro, meso y macro de ida y vuelta.

De todo ello podemos deducir que unos objetivos globales que permitan aumentar el bienestar de la humanidad, desde la perspectiva del transdesarrollo transmoderno, deben elaborarse a partir de los conceptos de «interculturalidad», «pluralidad», «poscapitalismo» y «biocentrismo». Si asumimos que el bienestar de la humanidad se alcanzará cuando consigamos implementar formas de vida que nos permitan a los seres humanos coexistir en armonía con los demás seres de la naturaleza, en armonía con los demás seres humanos y en armonía con nosotros mismos y nosotras mismas, entonces lo que

necesitamos, en lugar de unos ODS, son unos OBV. Por ello, aquí también hemos planteado una enmienda a la totalidad de los ODS con una propuesta global alternativa, los OBV. (Hidalgo et al., 2019, p. 49)

Los OBV en esta propuesta sistémica se articulan como una totalidad interdependiente de veinticuatro objetivos: tres generales y veintiún específicos, orientados a la consecución de las tres armonías que, a criterio de Hidalgo et al. (2019) deben caracterizar al buen vivir a escala global: “la armonía con todos los seres de la naturaleza, la armonía con todos los seres humanos y la armonía con uno mismo o una misma.” (p. 49), al mismo tiempo hacen una advertencia “los diferentes objetivos específicos tienen también efectos, tanto positivos como negativos, sobre los demás objetivos propuestos; efectos que deberán potenciarse o corregirse, según el caso, en función de las políticas que podrían elegirse para su implementación.” (p. 50). En la Imagen 2 se muestra la operativización sistémica de los veinticuatro objetivos.



Objetivos generales del Buen Vivir a escala global	
Objetivo 1. Sostenibilidad biocéntrica. Objetivo general de la armonía con todos los seres de la naturaleza	Detener la pérdida de biodiversidad de ecosistemas, de biodiversidad de especies y de biodiversidad genética, acomodando al mismo tiempo la huella ecológica humana a la biocapacidad del planeta
Objetivo 2. Equidad social. Objetivo general de la armonía con todos los seres humanos	Reducir los niveles de desigualdad de capacidades y oportunidades de la población mundial, entre países, regiones, territorios rurales y urbanos, etnias, confesiones religiosas, clases sociales, géneros, identidades sexuales y personas, así como los niveles de desigualdad de bienestar social alcanzados
Objetivo 3. Satisfacción personal. Objetivo general de la armonía con uno mismo o una misma	Aumentar los niveles de satisfacción de las personas con su propia vida, en sus diferentes contextos territoriales, y reducir, al mismo tiempo, la distancia entre los niveles de satisfacción de las personas más satisfechas y las personas menos satisfechas

Figura 2. Los Objetivos del Buen Vivir a escala global.
(Hidalgo et al., 2019, p. 50)

Con esta proposición, se espera generar y aportar a un debate académico y social que reconozca la necesidad de construir, lo antes posible, una agenda global del buen vivir, evocada de la participación social para que se supere el insuficiente desarrollo sostenible que persiguen los ODS. Este debate debería viralizarse e incluir estudios intersectoriales que expliciten los comportamientos de la injusticia y la desigualdad social sistémicas que ocurren entre los

sectores sociales más afectados a partir de ópticas multidimensionales. El enfoque intersectorial “muestra cómo diferentes categorías biológicas, sociales y culturales interactúan en múltiples niveles de pobreza, educación y género de manera simultánea.” (Collado et al., 2020, p. 21), esperando que contribuyan al perfeccionamiento de la teoría crítica para decolonizar e interculturalizar los ODS. Para iniciar este proceso es vital reconocer las poblaciones a las que se hace referencia.

Tabla 1

Población de pueblos indígenas y afrodescendientes de la región andina.

País y año censal	Población total	Población indígena		Pueblos indígenas	Población afrodescendiente **	
		Nº	%		Nº	%
Argentina, 2010	40,117,096	955,032	2.4	32	149,493	0.37
Bolivia, 2010*	9,995,000	6,216,026	62.2	39	16,329	0.16
Chile, 2012	16,341,929	1,805,243	11	9	Sin datos	
Colombia, 2010*	46,448,000	1,559,852	3.4	102	4,689,000	10
Ecuador, 2010	14,483,499	1,018,176	7	34	1,041,559	7.2
Perú, 2010*	29,272,000	7,021,271	24	85	828,841	2.85
Venezuela	27,227,930	724,592	2.7	57	1,087,427	4
TOTAL	157,540,654	19,300,192	12.25	358	7,812,649	4.95

Nota. Población de pueblos indígenas y afrodescendientes de la Región Andina según censos y estimaciones. Fuente: Elaboración propia en base a CEPAL (2014, p. 98 y 140), información censal y otras fuentes. *Estimaciones de CEPAL **Estimaciones de otras fuentes. Recuperado de (Collado et al., Educación, pobreza y género: análisis intercultural y decolonial en región andina, 2020, p. 21)

Alrededor del 12.25% de la población andina es indígena, y el 4.95% es afrodescendiente. Los años censales son distantes evidentemente, esto implicaría una demanda de investigaciones y estudios intersectoriales especialmente entorno a habitantes de los sectores rurales para cuestionar también el crecimiento económico en función del actual modelo de

desarrollo moderno. Ante esto, Collado et al. (2020) ven como “La noción de ‘desarrollo’ implícita en los ODS se inspira en las tres sostenibilidades (económica, social y ambiental) que el Banco Mundial reinterpreto sobre el concepto original de ‘desarrollo sostenible’ postulado en el Informe Brundtland (1987).” (p. 23). Es deducible entonces, que los ODS no planteen limitar el poder de las transnacionales, es inevitable decir que su poder es superior al de los Estados-Nación, controlando mercados, monopolizándolos y degradando los factores productivos elementales como: tierra, trabajo y capital. En consecuencia, tampoco sugieren limitar la acumulación de los medios y recursos que permitan mejorar los niveles de bienestar ciudadano (ya que se encuentran en pocas manos).

Este contrapunto no ha significado crítica solamente, también plantea propuestas significativas y consonantes con la naturaleza, los demás seres humanos y nosotros mismos, permitiendo el resurgimiento del recurso conceptual y epistemológico de los Objetivos del Buen Vivir (OBV) enfocados a la consecución de las tres armonías que deben identificar al buen vivir global explicada anteriormente: “la sostenibilidad biocéntrica, que reflejaría la armonía con todos los seres de la naturaleza; la equidad social, que plasmaría la armonía con todos los seres humanos, y la satisfacción personal, que manifestaría la armonía con uno mismo.” (Hidalgo et al., 2019, p. 7). Este re-pensar invita a actuar lo antes posible para reformular: políticas públicas, planes y estrategias participativas a nivel nacional y regional, que apunten al bienestar humano y natural. Estas acciones cooperativas entre gobiernos, sociedad civil y sector privado deben incluir la sabiduría de las cosmovisiones andinas, que reconocen a la naturaleza como un sujeto de derechos, con valores espirituales y sagrados.

1.1.1. Los sistemas educativos latinoamericanos en el siglo XXI, breve reseña.

A lo largo de la historia, los procesos educativos se han formalizado de tal manera que la enseñanza se convirtió en un conjunto de retos interrelacionados con aspectos de comunidad, de raza, de etnia, de acceso al poder, de cultura, entre otros. Sánchez (2013) cree que “La colonización, la independencia y las revoluciones en diversos países de Latinoamérica fueron clave para las grandes transformaciones en la cultura y educación.” (p. 13). Desde los años 90, en Latinoamérica se ha planteado una atención a la diversidad étnico-

cultural, concebida desde reconocimientos jurídicos y de una necesidad de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de afrontar la discriminación, el racismo y la exclusión; sobre todo, según explica Walsh (2010) “de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo” (p. 76). Ferrão (2013), afirma que “el término interculturalidad aparece en América Latina en el contexto educacional y, más precisamente, con referencia a la educación escolar indígena.” (p. 146). Además, otros grupos contribuyeron en la conjugación: educación e interculturalidad. “Entre ellos podemos referir los movimientos negros latinoamericanos que, en general, son ignorados por la literatura sobre educación intercultural en el continente.” (p. 148).

En pleno siglo XXI, la investigación y el desarrollo de las competencias profesionales requieren una comprensión multidimensional de nuestra condición humana. Los diferentes acontecimientos que han marcado la existencia de nuestros pueblos indígenas a lo largo de la historia nos han puesto a repensar en la Pachamama o Madre Tierra. Desde septiembre de 2015, los debates acerca de filosofía política están enfocados en problemáticas socio ecológicas que representan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) acordados por los Estados-Miembro de las Naciones Unidas.

Los ODS son un reto planetario de carácter intercultural y transfronterizo que nos obligan a desarrollar formas epistemológicas alternativas de pensar y concebir la complejidad de los procesos globalizadores. Los ODS demandan una organización del conocimiento multi-, pluri-, inter- y transdisciplinar que den lugar a nuevas formas de articulaciones políticas específicas entre los campos de acción y reflexión. (Collado, 2017, p. 40)

Además, los ODS podrían dispersar sus raíces desde el Sur como forma de desarrollo epistemológico alternativo; Boaventura de Souza Santos anuncia que este *Sur* es un Sur que requiere un conjunto de nuevas propuestas. El Sur de Santos es la metáfora del sufrimiento humano sistemático que históricamente se originó en el siglo XV a la luz de la modernidad de la mano del colonialismo y el capitalismo. Coincidiendo con Macas (2010) es cuestión de pensar en “propuestas que no van únicamente hacia las naciones originarias, los pueblos originarios, sino mirando la totalidad de la realidad actual que vivimos en esta extensión del

territorio que denominamos Abya Yala.” (p. 14). Se hace visible en el panorama: una Educación Intercultural.

En la presente investigación se hace una revisión literaria de la colonialidad del poder, puesto que este concepto implica la inferiorización de grupos humanos no europeos en términos de división racial del trabajo, del salario, de la producción cultural y de los conocimientos. Esto conlleva a la “colonialidad del saber”, que de acuerdo a Fernández de Oliveira y Ferrão (2013) es la “represión de otras formas de producción de conocimiento no europeas, que niega el legado intelectual e histórico de pueblos indígenas y africanos, reduciéndolos a su vez a la categoría de primitivos e irracionales, puesto que pertenecen a otra raza”. (p. 280). Como bien se sabe, los sistemas de educación latinoamericanos y por ende el ecuatoriano, se encuentran sumergidos en la colonialidad del saber y del poder. Resulta ineludible explorar la necesidad de reconocer y plantear alternativas de producción cultural y de conocimientos.

En primera instancia, reconocer esta situación desde las competencias que están adquiriendo o construyendo los estudiantes. Es decir, debatir y evacuar estas colonialidades, que en palabras de Quijano (2014) “Ese es el primer paso en dirección de la democratización de la sociedad y del Estado; de la reconstitución epistemológica de la modernidad; de la búsqueda de una racionalidad alternativa” (p. 767). En segunda instancia, la búsqueda de alternativas para hacer frente a las diferentes manifestaciones de exclusión y desigualdad del mundo moderno es exigente. Por ese motivo, las competencias interculturales en este estudio deben ser entendidas como capitalizaciones de habilidades, conocimientos y actitudes planetarias. La búsqueda de alternativas para Lander (2000) supone “un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal” (p. 12). Esto significa cuestionar la supuesta objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social, es decir, cuestionar y deconstruir la colonialidad del saber y la colonialidad del poder. En ese orden, porque ese cúmulo de saberes que denominamos globalmente como ciencias sociales (incluidas la educación y la política) aún están colonizadas, aún mantienen ese patrón: opresor-oprimido. Poco a poco este proceso de-colonizador se da desde el cuestionamiento y la deconstrucción de la historia eurocentrista,

conocida comúnmente como Historia Universal; desde las múltiples vertientes de la crítica feminista, desde la exigencia de abrir las ciencias sociales, desde el reconocimiento del orientalismo, los aportes de los estudios subalternos de la India, las diferentes producciones intelectuales africanas y latinoamericanas (mestizas, indígenas y afroamericanas). Y ¿por qué no? deconstruir el título de primitivos, ya han sido constantes los intentos por repensar esta denominación, Levi Strauss (1987) se refería a que “Un pueblo primitivo no es tampoco un pueblo sin historia, aunque el desenvolvimiento de ésta se nos escape muy a menudo”. (p. 138), haciendo alusión a que cada pueblo ha escrito su historia a su modo, estando sujeto dinámicas de cambio, producidas por: rivalidades, guerras, conquistas, migraciones, entre otros acontecimientos quienes han inventado las más diversas formas y medios de almacenamiento de sus historias.

Antes de continuar, resulta recurrente aclarar el concepto “deconstrucción” utilizado en este documento, como un proceso de análisis semiótico, generalmente controvertido y complejo cuyos usos van desde una notoria profundidad filosófica hasta una simple herramienta para la crítica. En este caso su concepto y utilidad se apega a lo que el propio Derrida (1982) afirmó que “Desconstruir es a la vez un gesto estructuralista y antiestructuralista: se desmonta una edificación, un artefacto, para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras o su esqueleto” (p. 3) por otro lado también permite ver simultáneamente, “la precariedad ruinosa de una estructura formal que no explicaba nada, ya que no era ni un centro, ni un principio, ni una fuerza, ni siquiera la ley de los acontecimientos, en el sentido más general de esa palabra.” (p. 4). Como educadores, se recurre constantemente a las analogías: la deconstrucción resultaría entonces una especie de “resonancia magnética” de discursos y argumentos, una estrategia para la descomposición.

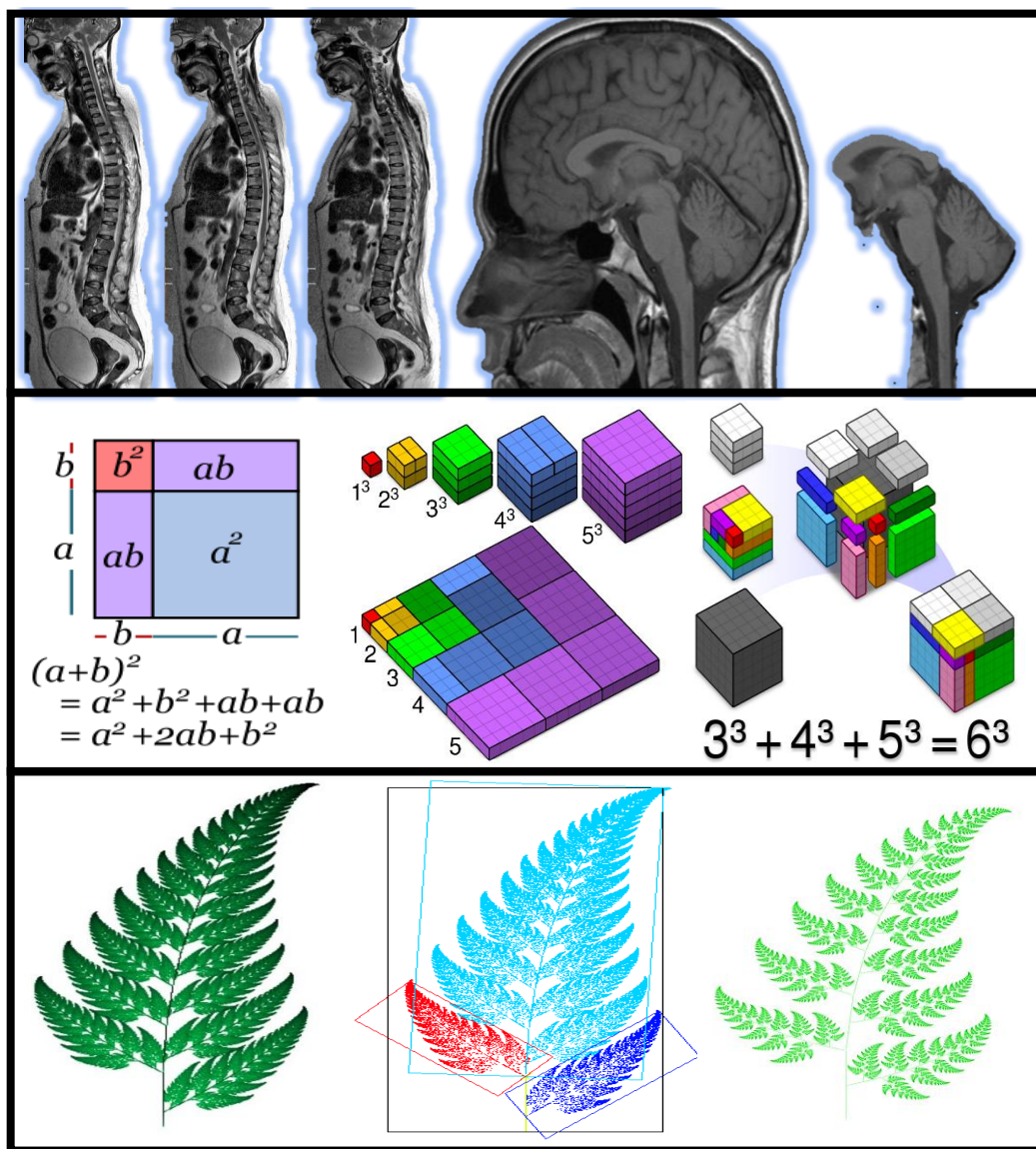


Figura 3. Algunas interpretaciones de la noción de deconstrucción.

Según Derrida (1982) “no se reduce ni a un método (reducción a lo simple) ni a un análisis; va más allá de la decisión crítica, de la idea crítica misma. Justamente por eso no es negativa.” (p. 4) Para este autor, la deconstrucción siempre va acompañada de una exigencia afirmativa. Elaboración propia.

Continuando el recorrido en este andamiaje, las citadas competencias interculturales vistas desde su arista cognitiva, efectivamente: demandan replanteamientos. Dussel (2000) analiza y critica la historia eurocentrista como producto de la modernidad y la describe como la justificación de una praxis irracional de violencia y dominación que produce víctimas: “el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etc.” (p. 49). En esta sinergia, Mignolo (2000) plantea que la modernidad tiene otro lado, quizá uno oscuro y ese es el concepto de “colonialidad”. En consecuencia, así como modernidad, el

capitalismo aparece como “un fenómeno europeo y no planetario, en el que todo el mundo participó, pero con distintas posiciones de poder. Esto es, la colonialidad del poder es el eje que organizó y organiza la diferencia colonial, la periferia como naturaleza” (p. 57).

En el ámbito de actitudes y habilidades, los centros educativos son la mejor incubadora de comportamientos discriminatorios y antidiscriminatorios y de capacidades para ampliar y reducir las brechas discriminatorias, por ello, se requiere descifrar la pretensión del proyecto de la modernidad como el ejercicio de una “violencia epistémica” según Chakravorty Spivak (2003) es “el remotamente orquestado, extendido, y heterogéneo proyecto de constituir el sujeto colonial como otro” (pág. 317). Polo (2018) se refiere a la violencia epistémica como “Una construcción discursiva y simbólica que, desde luego, siempre desencadena poderosos efectos materiales. Porque hablamos, en suma, de procesos que se enmarcan en una matriz de auténtico terrorismo semiótico” (p. 116). Esta violencia simbólica, realizada en el derecho, es una violencia que se ejerce poniendo formas. Poner formas, es dar a una acción o a un discurso según Bourdieu (2000) “la forma que es reconocida como conveniente, legítima, aprobada, es decir una forma tal que se puede producir públicamente, frente a todos, una voluntad o una práctica que, presentada de otra manera, sería inaceptable (es la función del eufemismo)” (p. 90). A este eufemismo la presente investigación se refiere a los resultados de las evaluaciones externas a las que se ha sometido el sistema de educación ecuatoriano.

En el imaginario de la mayoría de habitantes y sobre todo en las aulas se maneja el término despectivo *indio*. Este término colonial está dotado de significado para reducir y homogeneizar con esa sola etiqueta la abigarrada especificidad y la enorme variedad de pueblos americanos aborígenes, convirtiendo a éstos en una sola masa indiferenciada y explotable. (Polo, 2018, p. 16). Ante la colonialidad del saber y, por ende, del poder, manifestados en violencia epistémica pueden surgir algunas interrogantes deconstructoras.

¿Puede el mundo ser reconcebido y reconstruido de acuerdo a la lógica de las prácticas de la cultura, la naturaleza y la economía? ¿Cuáles mundos regionales, y cuáles formas de “lo global” pueden ser imaginadas desde otras perspectivas múltiples, locales? ¿Cuáles contraestructuras pueden ser colocadas en su lugar para hacerlas viables y productivas? ¿Cuáles nociones de “política”, “democracia”, “desarrollo” y “economía” se necesitan para liberar la efectividad de lo local, en toda su multiplicidad y sus contradicciones? ¿Qué papel tendrán que jugar los distintos actores sociales -incluyendo las nuevas

y viejas tecnologías, de manera de crear redes sobre las cuales las múltiples formas de lo local puedan depender en su enfrentamiento con las múltiples manifestaciones de lo global? (Escobar, 2000, p. 138).

Desde esta perspectiva es recurrente reconocer y descifrar la dicotomía entre el currículum oficial y el currículum oculto pues, para Giroux (1989), esto “obligará a los educadores en ciencias sociales a desarrollar una nueva perspectiva teórica acerca de la dinámica del cambio educativo, una perspectiva que incluya las relaciones funcionales existentes entre las instituciones escolares, el lugar de trabajo y el mundo político.” (p. 85).

1.1.2. El sistema de educación ecuatoriano en el 2020

El sistema educativo ecuatoriano está buscando constantemente respuestas a las necesidades educativas actuales. El Instituto Nacional de Educación de Ecuador (2018) menciona que “históricamente, el sistema educativo ecuatoriano ha mantenido un desarrollo desigual y diferenciado fruto de inequidades socioeconómicas y una ineficaz cobertura de servicios públicos en el territorio.” (p. 9). Desde la experiencia docente y la perspectiva de unos cuantos críticos académicos se ha intentado visibilizar la inoperante articulación entre los diferentes niveles de educación: básica, media y superior que componen el sistema educativo. En Ecuador dos leyes promueven la efectivización de la educación dentro de un marco sustentado por un principio constitucional denominado Buen Vivir. Este proviene de la filosofía andina “Sumak Kawsay” cuya visión considera al ser humano como un elemento más del entorno natural y social. La Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Educación Superior se materializan a través de su injerencia en la sociedad gracias a las instituciones educativas. La LOEI fue publicada en el segundo suplemento del Registro Oficial No. 417 del 31 de marzo de 2011 (Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011) y la LOES fue publicada en el Registro Oficial Suplemento 298 del 12 de octubre de 2010 (Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), 2010).

Esto significa en términos educativos, una transición de Escuela (Educación General Básica y Educación Intercultural Bilingüe) y Colegio (Bachillerato) a Educación Superior (Universidades e Institutos de Tercer Nivel) y en otros casos a la vida cotidiana. En este proceso de formación y de transición los estudiantes son evaluados constantemente, dando

preferencia a la evaluación de conocimientos y relegando otros aspectos implícitos e importantes de los estudiantes-ciudadanos.

El organismo encargado de aplicar y gestionar la LOEI es el Ministerio de Educación, que oferta diferentes modalidades de estudio como Educación General Básica, Bachillerato General Unificado, Educación Especializada e Inclusiva, Educación Intercultural Bilingüe y Educación para Jóvenes y Adultos (Todos ABC) en diferentes niveles generalmente con criterios etarios y étnicos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2019). Aparentemente existe una proyección hacia la educación intercultural. No obstante, la aparición de la Educación Intercultural Bilingüe es el logro de una lucha frente a las pretensiones de homogenizar la educación sin considerar las características locales presentes en el país.

La constitución de 2008 reconoció los derechos de la naturaleza y pueblos del Ecuador. La EIB fue un paso adelante en este sentido, como producto de la lucha movimientos indígena y sindicales, pero, envés de convertirse en un aparato pedagógico transformador para el beneficio de todos los habitantes, se politizó. Esta politización surge luego de la fractura interna del movimiento indígena entre los seguidores de las propuestas identitarias de la CONAIE frente a quienes comparten los principios de la “Revolución Ciudadana”. Como lo describe Martín (2017) “la ocasión para contraatacar se la ofrece al Gobierno en el desarrollo del Reglamento de la Ley donde desaparece el concepto de especificidad y la acción positiva de la EIB.” (p. 57). Dando como resultado un cambio sustancial en el modelo original de la EIB, es decir, la educación intercultural se convirtió en una traducción al Kichwa del currículum de la Educación Nacional (mestiza) con una incrustación de ciertos aspectos folclóricos.

En este sentido, la política de desmantelamiento de la EIB continúa a marchas forzadas. A la desaparición de la DINEIB como institución se le ha añadido la desaparición de las DIPEIB, quedando todas las escuelas integradas en un sistema centralizado de distritos. El proceso de destrucción se completa con la desaparición de las escuelas comunitarias y la concentración de los alumnos en un número limitado de ellas. (Martín, 2017, p. 57)

A pesar de las vicisitudes y la violencia del sistema, para Kowii (2017) “nuestros mayores tuvieron la capacidad y fortaleza de enfrentar y superar dichas presiones y evitar que

nuestras lenguas, nuestro pensamiento, desaparecieran. Las actuales generaciones debemos valorar ese espíritu de insurgencia de nuestros antepasados y hacer conciencia de su importancia” (p. 174). Esta violencia se infiltra bajo nombre de desarrollo. Los países desarrollados, considerados nuestros referentes, han promovido diversas maniobras de intervención e interferencia en los asuntos internos de los países subdesarrollados o periféricos. Estos países, de manera subordinada y sumisa, aceptaron este estado de cosas a cambio del distintivo de países en desarrollo o en vías de desarrollo otorgado por el FMI y el Banco Mundial. El proceso para lograr el anhelado desarrollo venía atravesado de una idea de homologación de la sociedad. Como lo plantea Acosta (2015) “no solamente porque el referente era una economía que generaba riqueza a partir de la acumulación del capital, sino porque todos los individuos debían tener similares necesidades y hacer todo lo posible por satisfacerlas.” (p. 303). En este contexto, Ecuador sucumbió ante las presiones externas. Acosta (2015) concluye que “De esta manera, los países considerados como atrasados, casi sin beneficio de inventario, aceptaron aplicar un conjunto de políticas, instrumentos e indicadores para salir del subdesarrollo” (p. 303).

La Constitución de Ecuador 2008 pretende «pensar con» las conceptualizaciones indígenas y afro de la madre naturaleza. Pero esta pretensión resulta controversial, Walsh (2008) cree que “Para los sectores dominantes (y sus aliados transnacionales), tener que «pensar con» lógicas ancestrales es inconcebible; es una amenaza a la óptica racionalista, a la estabilidad económica y al control social” (p. 147). De ahí han surgido acusaciones de que la mencionada constitución es indigenista y foránea, convertida en un peligro y obstáculo en el camino de la modernidad y sobre todo del desarrollo.

En este sentido, Ecuador ha optado por el Buen Vivir, que es una propuesta basada en el “Sumak Kawsay”, que como cosmovisión ancestral Kichwa concibe al ser humano como una parte integral e interdependiente de su entorno social y natural. Promocionar el Buen Vivir en centros de enseñanza-aprendizaje representa un gran acercamiento a la consecución de los ODS. Aunque, según Collado et al. (2017) “A pesar del notable progreso a nivel mundial, todavía existen muchos desafíos en la región andina para alcanzar la educación primaria y secundaria universal, gratuita, equitativa y de calidad.” (p. 29). A continuación, se

muestra una tabla que indica la relación de analfabetismo nacional, llama la atención el área rural, aclarando que para la obtención de estos resultados se hizo el conteo de las personas encuestadas que contestaron ‘no’ a la pregunta ¿sabe leer y escribir?

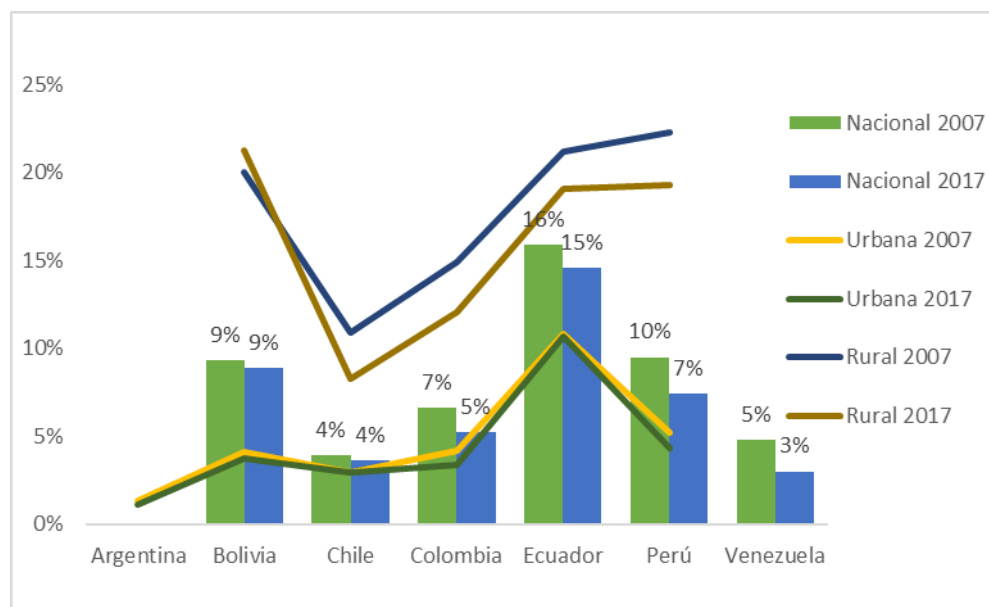


Gráfico 1. Tasa de analfabetismo nacional y por área rural/urbana 2007-2017.

Fuente: CEPAL (2020). Recuperado de (Collado et al., 2020, p. 11)

Además, las pedagogías decoloniales nos permiten repensar la gobernabilidad mundial a través de prácticas educativas interculturales que inciten el desaprender y reaprender intelectual y materialmente. Si se busca emancipación y transformación social, el reto está en gestionar herramientas político-pedagógicas como la educación intercultural que nos permitan analizar, discernir, criticar y proponer alternativas epistemológicas decoloniales como sur epistemológico.

El Sur global no es entonces un concepto geográfico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio Sur. Es más bien una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a nivel global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo. (Santos, *Epistemologías del Sur*, 2011, p. 35)

Con las distintas disposiciones políticas provenientes de Organismos Internacionales, el libreto de Ecuador, prácticamente se encuentra definido. Siendo optimistas, podríamos atrevernos a hablar de una suerte de políticas educativas emergentes del siglo XXI. Bajo estos

lineamientos el Ministerio de Educación de Ecuador (2020) ha inscrito su accionar y mirada educativa dentro los siguientes valores: honestidad, justicia, respeto, paz, solidaridad, responsabilidad y pluralismo.

Misión: Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana.
Visión: El Sistema Nacional de Educación brindará una educación centrada en el ser humano, con calidad, calidez, integral, holística, crítica, participativa, democrática, inclusiva e interactiva, con equidad de género, basado en la sabiduría ancestral, plurinacionalidad, con identidad y pertinencia cultural que satisface las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural, la construcción de ciudadanía, y que articule los diferentes niveles y modalidades del sistema de educación. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020, p. 1)

De acuerdo a lo analizado anteriormente, las propuestas de misión y visión de la máxima entidad educativa (EGB y Bachillerato) concuerdan con parámetros internacionales que proponen una educación: integral, holística e inclusiva, intercultural, plurinacional, que considere las lenguas ancestrales y género a través de un enfoque de derechos y deberes para un desarrollo social, económico y cultural con ejercicio de la ciudadanía y unidad en la diversidad. Estas entre otras características son vitales en el presente estudio en términos de competencias interculturales.

1.1.3. Los retos del sistema educativo ecuatoriano al 2030

En tiempos recientes, se han realizado esfuerzos por brindar una educación acorde a la visión y misión del Ministerio de Educación, según la Senplades (2017). Existen avances significativos: incremento del financiamiento educativo, aumento de cobertura, crecimiento de tasas de matriculación, impulso a la inclusión, gratuidad de la enseñanza pública, entre otros. De acuerdo con resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce), publicado por la Unesco en 2016. A criterio de Ineval, el logro sería que “Ecuador aparece hoy en una ubicación media entre los países de la región, sin duda alguna aún queda mucho por hacer.”. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 9)

El informe de Ineval (2017) denominado *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos Resultados educativos 2017-2018* muestra resultados que permiten destacar Carlos Eduardo Mejía Guachichulca

algunos rezagos pendientes. Se evidencian asimetrías significativas entre zonas urbanas y rurales y tasas de acceso a educación inferiores al promedio nacional. Además de bajos niveles de calidad de los aprendizajes, persisten brechas relacionadas al nivel socio económico y pertenencia étnica. A manera de autocrítica, el informe menciona que “Los retos pendientes y los avances logrados dependen de las orientaciones de política pública que rigen el sistema educativo.” (p. 9)

Como parte de la visión a largo plazo del Ineval y de todo el Sistema Nacional de Educación (SNE), se prevé que Ecuador para “2030 contará con acceso universal a la EGB y BGU, se habrán ampliado las modalidades de educación especializada e inclusiva, e incrementado la oferta en Educación Superior con una clara vinculación entre la oferta de carreras con la demanda laboral” (p. 10)

Para lograr el cumplimiento de esta visión a largo plazo, se considera especialmente prioritario el «velar por la calidad en la EGB y garantizar la universalización del BGU, contrarrestando el abandono y el rezago escolar y enlazando componentes relevantes del currículo educativo con la demanda laboral, presente y proyectada» (Senplades, 2017, p.49). También se reconoce la necesidad de focalizar esfuerzos en áreas rurales, pueblos y nacionalidades; y en provincias como Pastaza, Morona Santiago y Esmeraldas, donde se han identificado rezagos frente a los promedios nacionales. Finalmente, se determina la necesidad de potenciar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib). En su implementación, estos aspectos se contienen dentro del Eje 1 de los objetivos nacionales de desarrollo que reza «derechos para todos durante toda una vida» y a su vez, se vinculan a las políticas y metas contenidas en los Objetivos 1 y 2 del PND 2017-2021 que refieren a brindar facilidades de acceso a todos los niveles de educación con especial énfasis en la interculturalidad y plurinacionalidad. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 10)

Para fines investigativos, específicamente para concordar con el ODS 4 se hará especial énfasis en el abordaje del documento en cuanto al Objetivo 2 del PND 2017-2021 el cual, busca «afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas», con la intención de cubrir la necesidad de consolidar una educación intercultural y bilingüe pertinente con los contextos de vida de la población local, haciendo énfasis en los grupos de auto identificación étnica como montubios, afroecuatorianos e indígenas. Puesto que, en este sentido, la política 2.5 apunta a “garantizar la preservación de las lenguas tradicionales, el multilingüismo y el sostenimiento de sistemas de educación intercultural y conocimiento de las diversidades” (SENPLADES, 2017, p. 63), política referente a los fines de este estudio.

El citado informe de resultados educativos ha sido considerado para el presente estudio por su propuesta institucional teórica que apunta hacia la democratización de la información y calidad de la educación. Asimismo, ha permitido un diálogo conceptual entre los ODS y el PND 2017-2021. Según el citado documento, su intencionalidad es “generar un mejor conocimiento de las realidades educativas y proporcionar criterios para valorar y focalizar alternativas de mejoramiento”. Como informe de evaluaciones, sustenta que las evaluaciones a cargo del Ineval se inscriben en el *Plan Decenal de Evaluación 2013-2022* y pretenden generar insumos técnicos para la definición y regulación de políticas públicas y la administración del SNE con base en evidencias. “Este documento constituye un insumo clave para identificar nudos críticos y potenciales aspectos de mejora, confiamos en que su uso cumpla el cometido y constituya un pilar hacia la excelencia educativa en Ecuador.” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 11)

El contenido presentado, junto a la solidez conceptual y metodológica del proceso de recolección, análisis y presentación de la información, nos permiten garantizar y recomendar su difusión como herramienta de consulta. A través de su publicación, difusión y libre acceso a la información, el Ineval expresa también su compromiso con la democracia y la transparencia. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 11)

Visto así, este insumo referencial para el estudio en cuestión, representa a la perspectiva política y administrativa del Sistema Nacional de Educación y no representa una visión terminada de la educación ni mucho menos de la interculturalidad en Ecuador. Adquiere relevancia en tres de sus capítulos: en el capítulo IV se sintetizan los resultados de las evaluaciones Ser Estudiante (con datos de estudiantes de 4.º, 7.º y 10.º de EGB) y Ser Bachiller (con información censal de los resultados de estudiantes de tercer año de BGU); en el capítulo V, se presentan resultados de la Encuesta de Factores Asociados, los cuales son elementos que permiten hacer aproximaciones y explicaciones a las brechas en aprendizaje producidas por diferencias socioeconómicas y sus derivados inherentes que serán considerados como potenciales variables y elementos de análisis para la definición de competencias interculturales. Finalmente, el capítulo VI plantea conclusiones y recomendaciones que aportarán a la convergencia o divergencia de las conclusiones de este estudio, donde se hará referencia al fortalecimiento y rediseño de políticas públicas que puedan favorecer a la calidad educativa integral.

1.2. Interculturalidad, perspectivas y construcción

En la última década del siglo pasado, se desencadenó una nueva forma de atender a la diversidad étnico cultural, sobre todo en Latinoamérica. Es necesario hacer mención a los juegos epistemológicos previos a la interculturalidad, de manera sencilla Villodre (2012) señala “La pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación” (p. 69), indica además, que la pluriculturalidad es un fenómeno que puede darse en cualquier sociedad como producto de fenómenos migratorios, trayendo consigo la pluralidad de culturas frente a una idea de monoculturalidad reforzada por el control económico de las potencias. En cuanto a “la multiculturalidad se puede definir como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir” (p. 69). Lo multicultural supone la presencia de diversas culturas unidas por lo espacial pero no por lo social. Estas cuestiones fueron validando objetos de estudio de varios investigadores y de líneas de estudio intercultural para dar atención a la dinámica compleja en la cual se ven inmersos individuos, sociedades y culturas en la actualidad.

Las sociedades complejas de todos los países y comunidades locales son étnicamente plurales en sus orígenes y, como consecuencia de los movimientos migratorios, lo son cada día más; de hecho, dicha pluralidad cultural constituye un importante activo de su patrimonio. En este sentido, deben implementarse, dentro de cada país y de cada comunidad local, políticas de decolonización del poder, del saber y del ser (Mignolo 2007), de forma tal que se ponga en valor la diversidad cultural existente y se fomente la interculturalidad (Walsh 2009), entendida como convivencia armónica, e incluso hibridación (García-Canclini 1990) de las diversas culturas que existen en un mismo territorio. (Hidalgo et al., 2019, p. 39)

En ese sentido, la multiplicidad de condiciones, variables y dimensiones en Latinoamérica han provocado por sí mismas una demanda intercultural. Latinoamérica por su parte, ha venido nutriendo al proyecto intercultural. Investigadores de Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, y Venezuela han buscado fortificarlo constantemente, uno de los avances más significativos se vio materializado en 2001, a través de un convenio interinstitucional entre: la Universidad Javeriana en Bogotá y la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito. EE.UU. también hizo su aporte a través de la Universidad de Duke, la Universidad de North Carolina y posteriormente hizo su ingreso la Universidad de Berkeley

de California. Desde entonces el proyecto intercultural ha ido trascendiendo de mano de varios intelectuales y activistas, a continuación, se citan algunos de los investigadores que de una u otra manera han contribuido al proyecto.

Aníbal Quijano (Perú), Edgardo Lander (Venezuela), Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola (Colombia), Enrique Dussel (México), Javier Sanjinés (Bolivia), Zulma Palermo (Argentina), Catherine Walsh (Ecuador), Walter Mignolo, Arturo Escobar, Freya Schiwy, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Agustín Lao-Montes, Ramón Grosfoguel y Margarita Cervantes (EE. UU.). (Walsh, *Pensamiento Crítico y Matriz (De) Colonial-Reflexiones Latinoamericanas*, 2005, p. 17)

Las diversas investigaciones de los autores antes citados entre otros, han permitido configurar una demanda de atención a la diversidad, misma que se ha venido desarrollando desde reconocimientos jurídicos y desde la necesidad emergente de interrelacionar positivamente a los distintos grupos culturales. Para Kowii (2005) esta iniciativa “ha permitido proyectar nuevos estudios en el sentido de comprender de mejor manera, el tratamiento de la cultura, la salud, el medio ambiente, la gobernabilidad de las comunidades” (p. 2). Los esfuerzos se volcaron hacia la idea de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar colectivamente para el desarrollo de sus países y de la construcción de una sociedad plural, equitativa e igualitaria. La interculturalidad es un término “usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, la comprensión de su concepto muchas veces queda amplia y difusa.” (Walsh et al., p. 76). Para Catherine Walsh, antes de sumergirse en la dialéctica de la interculturalidad, es necesario reconocer su uso y sentido contemporáneo y coyuntural. Afirma que se pueden diferenciar tres perspectivas distintas: una relacional, una funcional y una crítica.

Una perspectiva relacional es una mirada básica y general que estudia el contacto e intercambio entre culturas (tradiciones, valores, prácticas y saberes culturales distintos) que perviven en condiciones de igualdad o desigualdad. Esta perspectiva estuvo nutrida por concepciones muy variadas, algunas derivadas del historicismo antropológico, asumiendo a la cultura como un conjunto de relaciones y actividades intelectuales y físicas que caracterizan el “comportamiento de los individuos que componen un grupo social, considerados de manera colectiva y singular en relación con su ambiente natural y otros grupos, con los miembros del mismo grupo y también de todos los individuos respecto a sí mismos.” (Boas, 1938, p. 166).

Esta visión asume que la interculturalidad siempre estuvo presente en Latinoamérica como producto del inherente proceso colonial que implicó el contacto y relación entre los pueblos indígenas, afrodescendientes, y europeos y sus inminentes mestizajes, transculturaciones y sincretismos, pero, nunca surgieron interrogantes que estudien los conflictos desarrollados en los contextos de poder consecuentes. Boas (1938) anticipó que la complejidad de la cultura “dependerá de las condiciones exteriores que gobiernan la suerte de un pueblo; de su historia, de sus individuos poderosos que surgen de tiempo en tiempo, de influencias extrañas” (p. 139)

En cuanto a la perspectiva funcional o neoliberal, tiene su génesis en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales planteándose metas diferentes a la perspectiva relacional, pero, aún distantes de la inclusión. A nuestra segunda perspectiva de interculturalidad la podemos denominar funcional, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino, 2005).

Ha promovido la tolerancia, la convivencia y el diálogo, pero también permitió la influencia directa de nacionalismos modernos que de cierto modo proporcionaron a los Estados nacionales la cohesión cultural necesaria para que su población asuma funciones económicas y políticas dentro de un ideal de sujetos colectivos autónomos con un proyecto común. Surgiría entonces un problema estructural, de estos nacionalismos modernos, la configuración de identidades colectivas que ensombrecen la diversidad cultural, homogeneizándola a través de instrumentos poderosos como la lengua y una insospechada cultura de élite hegemónica. No todo resultó nocivo, estas identidades nacionales funcionaron en varios casos en Latinoamérica como murallas protectoras frente al americanismo y su voraz expansión llamada “cultura global”. Al transnacionalizarse la economía y al gestarse un

considerable debilitamiento político de los Estados nacionales, por supuesto que las identidades nacionales paulatinamente fueron deteriorando sus funciones económicas y políticas prediseñadas, pasando a ser indispensables, innecesarias y quizá disfuncionales con los propósitos neoliberales. Para Tubino (2011) este debilitamiento político dio paso a la aparición de “los discursos sobre el cosmopolitismo y su necesidad en un mundo globalizado. Pero por otro lado se está produciendo un retorno a lo étnico como espacio de resistencia cultural y como lugar de construcción de nuevas identidades políticas.” (p. 9). En esta perspectiva intercultural se reemplaza el discurso de la pobreza por el discurso de la cultura, esto permite ignorar sistemáticamente la comprensión de la injusticia distributiva, relaciones de poder, desigualdades económicas, las relaciones interculturales latentes y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad” (Cirese, 1972, p. 10).

Esta visión funcional es un instrumento del sistema neoliberal, no lo cuestiona, ni estudia sus brechas de diferente índole, no analiza las asimetrías y las causas de las desigualdades socioculturales. Para Muyulema (2001) “En esta perspectiva, las naciones se convirtieron en lugares de agenciamiento cultural de la civilización europea, legitimándola y difundiéndola como un orden universal.” (p. 27). Es considerada por varios, como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global” al reconocer y respetar la diversidad cultural mediante el control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social. Matizó un modelo económico neoliberalizado al incluir a los grupos históricamente excluidos.

En cuanto a la perspectiva crítica, no parte del fenómeno de la diversidad o diferencia, sino del problema estructural-colonial-racial. Se reconoce que la diferencia es un constructo ocurrido al interior de una estructura. (Walsh et al., 2010). De este aspecto fundamental, Freire (1997) se refirió “Parto de ciertas observaciones obvias: a) las diferencias interculturales existen y presentan divisiones: de clase, de raza, de género, y, como prolongación de éstas, de naciones. b) estas diferencias generan ideologías, por un lado, discriminatorias, por el otro de resistencia.” (p. 35). Este breve análisis derivativo explica la aparición de ideologías discriminatorias provenientes de la cultura hegemónica y en su contraparte, las ideologías de resistencia son producto de la cultura discriminada. Freire

explica seguidamente que estas ideologías son de carácter dialéctico, se “interpenetran”, son susceptibles de cambio entre persona y persona y no se manifiestan en estado puro. “c) es imposible comprender estas ideologías sin analizarlas y sin analizar su relación con los poderosos y con los débiles” Ibid.

Una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.” Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh et al., 2010, p. 78)

Esta última perspectiva, está en construcción. Por eso, se la entiende como un proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que permita visualizar la necesidad de cambiar las relaciones, las estructuras, las condiciones y mecanismos de poder que mantienen y reproducen: la discriminación, la desigualdad, la racialización y la inferiorización. Entendiendo que no es un proceso “exclusivo de los pueblos indígenas de Latinoamérica. En todo caso, es un paradigma que surge desde los pueblos indígenas de Latinoamérica para el resto del mundo.” (Comboni & Juárez, 2013); un paradigma que respalda una transformación radical, según Ruiz (2003) citado en Herrera, Soler & Mancila (2019), “para que no existan contextos en los que no se puedan satisfacer las necesidades más básicas y se permita el desarrollo equilibrado y socialmente adecuado de los sujetos, provengan de donde provengan.” (Herrera, Soler, & Mancila, 2019). Esto significa, acercarse a una teoría crítica de la cultura, “cuando pensamos todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos en lucha por ganar espacios de legitimidad frente a otros”. (Garcés, 2009, p. 26). Decir lucha significa asumir a la cultura desde una óptica conflictiva en la que están incluidos también quienes reflexionamos y nos pronunciamos sobre el fenómeno cultural, para Garcés (2009), “El que reflexiona sobre la cultura, también está atravesado por ésta y también representa a uno de los sectores en conflicto y en búsqueda de legitimación de sus espacios, prácticas y representaciones.” (p. 26). En otras palabras, estudiar la interculturalidad no significa romantizarla, es mirar a través de una teoría crítica de la cultura, enfatizando las contradicciones de las relaciones culturales (características inamovibles) mismas que se manifiestan en conflictos y derivación de otros tipos de contradicciones.

En esta concepción, el reflexionador¹ de la cultura no es un ser aséptico ubicado en la distancia, que puede contemplar los fenómenos culturales sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y por ello mismo se encuentra en una situación contradictoria de sujeto-objeto no siempre separable y distinguible. (Garcés, 2009, p. 26).

Con lo anteriormente expuesto, la conceptualización de lo cultural y de lo intercultural requiere un punto de enunciación, una explicación de la posición como conceptualizador, revelando su lugar y su espacio, evidenciando contradicciones e intereses propias. Es desde esta condición de sujetos ligados a la educación a la diversidad en las aulas, a la interculturalidad en proceso de construcción por la que estamos atravesados. “No es posible comprender los lineamientos contemporáneos que impulsan la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad sin recurrir a los aportes del constructivismo.” (Fárez & Mejía, 2012, p. 21). Con esta condición, los educadores están vinculados de una u otra manera con los métodos psicogenético e histórico-crítico piagetianos y vygotskianos respectivamente.

Podría pensarse que los estudios psicogenéticos y los estudios históricos son dos formas totalmente diferentes de abordar los problemas de construcción de los conocimientos. Sin embargo, la epistemología genética se encarga de argumentar con fuerza que los mecanismos de desarrollo del conocimiento a nivel histórico son los mismos que los correspondientes a nivel psicogenético. (Moreno, 1996, p. 210)

Piaget se asoció con Rolando García (físico e historiador de la ciencia argentino) con la intención de explorar minuciosamente el paralelismo entre la psicogénesis y la evolución de las nociones en nutrida por la historia de la ciencia, así como sus instrumentos y mecanismos comunes. Como docentes se busca la manera de entablar diálogos (aunque sea mínimos), en este caso entre Piaget y los interesados en: historia, filosofía de las ciencias tanto naturales como sociales y aquellos que se interesan en la cultura, la obra y tesis que podrían ser retomadas estudiadas a futuro se denomina “Psicogénesis e Historia de la Ciencia” (Piaget & García, 1982). Con esta breve enunciación no se pretende una demostración de sujeto cognoscente y objeto conocido, de docente y estudiantes, de docente y culturas, es en todo caso, un intento por esbozar el rostro del “reflexionador de la cultura” al que se refiere Garcés en líneas anteriores.

¹ Este adjetivo sustantivado, un tanto anticuado, y citado tal cual lo ha expresado el autor; de manera contextualizada ha sido interpretado como el sujeto que reflexiona, calcula, recapacita, discurre detenida y meticulosamente.

En cuanto al proceso de construcción de la interculturalidad, desde sus inicios, la interculturalidad ha significado luchas constantes relacionadas al derecho, la autonomía, la identificación cultural, la(s) nación(es), la diferencia y sobre todo la educación. Esta última, cumple funciones claramente definidas: culturales, sociales y políticas al ser la maquinaria productora y reproductora de actitudes, identidades, valores, creencias, conocimientos y del poder mismo del Estado, un poder como diría Walsh “histórico-hegemónico”. Esta autora afirma que existen tres momentos en el transcurso constructivo de la interculturalidad.

Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas. A continuación, exploramos su uso, desarrollo y significación en tres momentos: la educación intercultural bilingüe, las reformas educativas de los 90 y las políticas educativas emergentes del siglo XXI. (Walsh et al., 2010, p. 79)

En cierta complementariedad con Walsh (2010), para referirse al proceso constructivo del proyecto intercultural, asociado a la educación, Ferrão (2010) hace hincapié en la educación escolar indígena surgida en los diferentes países y contextos, “es posible afirmar que su desarrollo en el continente ha seguido cuatro etapas fundamentales” (p. 335). A continuación, se hará una síntesis de las dos autoras y sus convergencias medulares. El proceso de construcción y en cierta medida de deconstrucción de la interculturalidad puede analizarse desde el punto de enunciación latinoamericano y su relativa y compleja historicidad.

En una primera fase se encuentra la educación intercultural bilingüe, que introduce a la interculturalidad en la región y empieza a entenderse desde los años 80 con la aparición de políticas educativas promovidas por la gestión comunitaria; las ONG’s como la alemana GTZ² “está presente en la cooperación internacional y cooperación al desarrollo en Ecuador desde 1962” (GIZEcuador, 2018, p. 1), incidiendo en temas relacionados al medio ambiente, recursos naturales, promoción de la gobernabilidad, participación y democracia; la iglesia, específicamente el Instituto Lingüístico de Verano y otros organismos nacionales e

² Cooperación Técnica Alemana/Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, hoy llamada GIZ Cooperación Internacional Alemana/Gesellschaft für Internationale Technische Zusammenarbeit.

internacionales como la UNICEF, Banco Mundial, AID (Asociación Internacional del Desarrollo), etc.), con intenciones sociopolíticas, económicas y culturales heterogéneas, abriendo paso a una educación intercultural bilingüe (EIB). A lo largo de esta década, los especialistas obtuvieron logros plurilingüistas y multiétnicos importantes como la oficialización de lenguas indígenas y políticas educativas globales. En la zona andina, la interculturalidad, fue asumida como reflejo de la condición cultural del mundo indígena, envés de un deber de toda la sociedad, dotando al término de características políticas, reivindicativas, lingüísticas y unidireccionales en la dimensión educativa. Unidireccionales en el sentido de que los estudiantes indígenas debieron nutrirse de las sociedades dominantes únicamente. Quizá Colombia, con la visión de etnoeducación (educación para grupos étnicos), intentó dar un tratamiento diferente a la interculturalidad. No obstante, ambas, EIB y Etnoeducación constituyen parte del proceso de desarrollo, democratización, y modernización de los estados latinoamericanos a través de líneas políticas emergentes que procuraron gestionar la inclusión y la diversidad. (Walsh, Viaña, & Tapia, 2010).

Ferrão (2010) hace una retrospectiva en sus etapas: la primera como eliminación, la segunda como asimilación y la tercera como desarrollo respectivamente. La eliminación va desde el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, es un trayecto continuo que inicia con una bien definida violencia etnocéntrica, hegemonía cultural sobre los “otros”: indígenas y afros; y concluye en las primeras décadas del siglo XX. En segunda instancia, a inicios del siglo pasado, la eliminación se transfiguró en “asimilación” hasta los años 70’s; esta fase supuso un sustento inminente para alcanzar la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos, puesto que surgieron las primeras escuelas bilingües dirigidas a los pueblos indígenas, anexando por vez primera en el ámbito escolar otras lenguas además de la oficial. Esto condujo a que la mayoría de sistemas de educación vieran al bilingüismo como una etapa de “transición necesaria: un modo de alfabetizar y “civilizar” más fácilmente a pueblos enteros. Fue esta concepción de bilingüismo la que influyó en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina” (p. 335). La tercera etapa, de un bilingüismo desarrollado, permitió un incipiente desarrollo de la educación escolar indígena, evidentemente promovido por las posturas combativas de los líderes comunitarios y de un trabajo conjunto entre universidades y sectores progresistas de la iglesia católica. De

cierto modo, a criterio de Ferrão, la producción de materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe contribuyeron a una mayor “integración” entre los grupos y las sociedades nacionales por el hecho de que estos recursos educativos indujeron a los pueblos a ejercer su derecho de fortalecer y mantener su propia cultura. A partir de los años 80, el bilingüismo deja de ser visto como instrumento civilizatorio, y buscó un rol trascendental para los grupos minoritarios a través de un discurso más contundente con una perspectiva intercultural que presionó a los sistemas educativos a considerar las lenguas, y sobre todo a las diferentes culturas. La discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalismo fueron los movimientos negros latinoamericanos, generalmente, ignorados por la bibliografía intercultural a cuestras de regímenes de esclavitud, aportando con rechazos al racismo: “El racismo, el odio, el resentimiento, «el deseo legítimo de venganza» no pueden alimentar una guerra de liberación.” (Fanon, 1961, p. 36). Otra contribución importante para la educación intercultural en América, especialmente en Latinoamérica es la educación popular a inicios de los años 60, 70, 80 y 90 en ámbitos de educación no formal dejando pistas para potenciar la “articulación existente entre los procesos educativos y los contextos socioculturales en los que aquellos se desarrollan” (p. 337), de este modo, los universos culturales de los actores implicados se convirtieron en el blanco de las acciones pedagógicas. Fue fundamental el aporte social, cultural, pedagógico e incluso epistemológico de Paulo Freire: “Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa- gnoseológica, estética, ética, política- su proceso implica la esperanza. Los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la historia.” (1997, p. 119). Efectivamente, en la práctica educativa, no es difícil evidenciar la existencia de colegas que realizan un trabajo enteramente instrumental de la educación, como si la educación se tratase de una “educación bancaria” (según Freire) que termina instruyendo a los estudiantes para convertirlos en obreros titulados sin un mínimo de conocimiento axiológico, crítico y transformador de realidades sobre todo para los más desfavorecidos.

Una segunda fase de construcción giró en torno a las reformas de los 90. Luego de los logros conseguidos en la década anterior, políticas interculturales emergentes pudieron consolidarse en la mayoría de las reformas constitucionales de los países latinoamericanos. El

reconocimiento de las condiciones de la población en términos multiétnicos y pluriculturales, así como de la existencia de identidades étnico-culturales, permitieron a los estados otorgar en cierto grado protección e igualdad ante la ley a un buen número de sus habitantes. En esta fase con tintes sociopolíticos, prospera un incipiente multiculturalismo constitucionalista o constitucionalismo multicultural propio de las luchas y demandas de derechos por parte de los movimientos sociales, específicamente de los movimientos indígenas. Pero, paralelamente se iniciaron proyectos neoliberales, los cuales en cierta medida dotaron a estos logros de una perspectiva funcional de la interculturalidad y las reformas educativas de los 90, por ende, cayeron en una dinámica multiculturalista de corte neoliberal. A pesar de que la demanda social apeló por una educación distinta, que pudiera mejorar la calidad educativa y respondan a las condiciones de la población antes mencionadas. En esta fase, el proyecto intercultural declinó a favor de pretensiones de modelos de desarrollo enunciados desde la modernización en vez de interculturalizar realmente los sistemas educativos, sin repensar y refundar a profundidad los sistemas educativos, sino revistiendo a la interculturalidad bajo discursos de reconocimiento de diferencias culturales, tolerancia al otro, y convivencia claramente evidenciados en elementos curriculares, pedagógicos y didácticos, reforzando estereotipos y procesos coloniales de racialización y folklorización de procesos educativos. (Walsh, Viaña, & Tapia, 2010)

Ferrão (2010) concluye su retrospectiva con un cuarto movimiento que, a su criterio, ha intensificado lo multicultural en el continente sobre todo en las décadas de los 80 y 90; evidencia de ello son las Constituciones de carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de varios países latinoamericanos. La perspectiva intercultural, “traspasada por fuertes ambigüedades”, según Ferrão, se instituyó como eje de articulación curricular a través de temas transversales asociados a las diferencias culturales surgidas en el seno de políticas neoliberales, aplicando lógicas de la globalización hegemónica en función de agendas internacionales. Siendo consecuentes con esta autora, en estos cuarenta años, desde 1980 hasta 2020, el término interculturalidad en la región, se ha proyectado desde lo indígena hacia una posibilidad de transformación social, educativa, y democrática. Esto supone una apertura frente a las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas y a la construcción de nuevas formas de interrelación social. (Ferrão, 2010)

Ya en una tercera fase, emergen políticas educativas del siglo XXI. Siguiendo a Walsh, esta fase tiene dos ejes de cambio distintos. El primero, afianza la vinculación educación- “desarrollo humano integral”, asegurando una maduración del interculturalismo funcional. Asociando aportes de Max Neef y Amartya Sen principalmente para las redefiniciones adoptadas por la ONU, la UNESCO y la mayoría de los Ministerios de Educación y de Cultura latinoamericanos a más de las demandas emergentes de contextos de crisis heterogéneos. Las entidades internacionales antes citadas apuntarán a “mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar del ser humano a escala individual y social, potenciando la equidad, el protagonismo, la democracia, la protección de los recursos naturales y el respeto a la diversidad étnico-cultural” (Walsh et al., 2010, p. 83). Desde esta perspectiva se argumenta la necesidad de incluir a individuos de grupos históricamente excluidos como dispositivo promotor de la cohesión social.

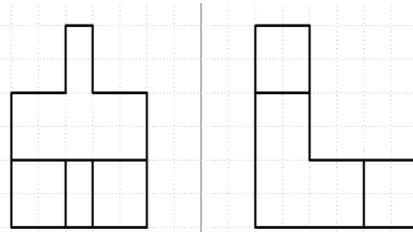
Tal perspectiva se evidencia en los recientes cambios en la política de la UNESCO, ahora dirigida a gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad. También forma parte de las nuevas políticas e iniciativas del PNUD, BID y EUROsocial -este último representa una alianza entre la Comisión Europea, el BID, el PNUD y la CEPAL, con el apoyo del BM y el FMI, enfocada en adelantar y asegurar la cohesión social por medio de la inclusión. (Walsh et al., 2010, p. 84).

El segundo eje de cambio se configura como un conjunto de nuevas políticas para una educación única, diversa y universal que permita la consecución de la igualdad y la incorporación plena de la diversidad a través de la articulación de leyes que permitan construir plenamente la “Educación Intercultural”. Esto significa concebirla como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos mediado por prácticas y políticas educativas. Walsh (2010) reflexiona respecto al análisis de estos dos ejes haciendo una crítica respecto a la apertura de programas de interculturalidad surgidos a inicios del presente milenio (sobre todo universidades interculturales mexicanas) al decir que son universidades pensadas para indígenas y para abordar temas indígenas. Aparentemente, la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; “aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural.” (p. 84)

Interculturalidad, perspectivas y construcción.

Relacional

Es una mirada básica y general que estudia el contacto e intercambio entre culturas (tradiciones, valores, prácticas y saberes culturales distintos) que perviven en condiciones de igualdad o desigualdad.



Funcional

O neoliberal, reconoce la diversidad y diferencia culturales planteándose metas en función de la estructura social establecida. Esto, según Tubino (2005) no plantea un debate de la causalidad de las desigualdades y asimetrías socioculturales y económicas ni de la dinámica del sistema; mostrándose como una perspectiva “perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”

Etapas (según Ferrão):

1. Eliminación (eliminar al “otro” desde el siglo XVI hasta XX)
2. Asimilación (supuesta civilización necesaria)
3. Desarrollo (Bilingüismo desarrollado)
4. Ambigüedad con lógicas de la globalización hegemónica (agendas internacionales)

Momentos (según Walsh):

1. La educación intercultural bilingüe,
2. Las reformas educativas de los 90 y
3. Las políticas educativas emergentes del siglo XXI.

ejes de cambio:

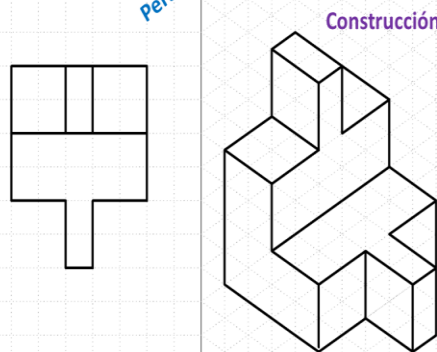
Vínculo: educación-“desarrollo humano integral (interculturalismo maduro)

Conjunto de nuevas políticas para una educación única, diversa y universal.

Crítica

No parte del fenómeno de la diversidad o diferencia, sino del problema estructural-colonial-racial. Se reconoce que la diferencia es un constructo ocurrido al interior de una estructura.

Es un proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-



Luchas constantes relacionadas al: derecho, autonomía, identificación cultural, nación(es), diferencia y educación

Figura 4. Síntesis de Interculturalidad, perspectivas y construcción.

Según la visión de Walsh, Viaña & Tapia (2010) y Ferrão (2010). Elaboración propia.

Ecuador ha intentado ubicarse en el plano intercultural con metas y desafíos desde las perspectivas: relacional, funcional y crítica, en mayor o menor proporción de cada una, en las diferentes fases: Educación Intercultural Bilingüe, Reformas de los 90 y Políticas educativas emergentes del siglo XXI. Desde septiembre de 2008 en Ecuador, a través de un denominado constitucionalismo multicultural se ha venido pretendiendo configurar una educación intercultural caracterizada principalmente en los Artículos 27 y 387.

Sin idealizar los procesos emergentes en Bolivia y Ecuador -procesos que, de hecho, tienen sus problemas y contradicciones-, vale la pena destacar la diferencia que marcan con las re-formas anteriores de ambos países y con las políticas educativas vigentes en la región, y las posibilidades que ofrecen para adelantar apuestas, procesos y proyectos de interculturalidad crítica. Una interculturalidad crítica con un afán de-colonial. (Walsh et al., p. 88)

Entonces, el proyecto Intercultural va más allá de tolerar, reconocer y anexar lo diferente dentro de las estructuras (sociales, culturales, educativas, políticas, económicas, etc.) preestablecidas. Una interculturalidad crítica supone implosionar las estructuras coloniales de

poder a partir de la diferencia misma, esto significa distinguir, revisar, reconceptualizar, reorganizar y refundar estructuras de existencia, epistémicas y sociales junto con sus elementos complejos como: discursos, lógicas, modos culturales diversos de pensamiento y sobre todo prácticas. Como premisa de esta implosión, se debe considerar que “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Rivera, 1999, p. 107). En concordancia, la interculturalidad como proyecto político, social, epistémico y ético debe transformar las estructuras sociales junto con la carga histórica que poseen para procurar el advenimiento de sociedades radicalmente distintas desde acciones sociales, políticas, educativas y sobre todo humanas.

En esta interacción de varias fuerzas, los conceptos de: interculturalidad, descolonización y colonialidad, se han tornado amplios, livianos y poco profundos ya sea en el ámbito político, educativo y sobre todo en las ciencias sociales (críticas). Estermann (2009) menciona que, lo que a aparentemente “parece una victoria de la apropiación popular del discurso “intercultural” y “descolonizador” puede resultar, desde un enfoque emancipador y crítico, un “secuestro” etnocéntrico, posmoderno y un tanto romántico, de una herramienta de interpretación sociopolítica y cultural.” (p. 51) La articulación conceptual de la interculturalidad no es fácil, pues, supone convergencias históricas, de hegemonías, de poder, de asimetrías y de definiciones críticas de cultura y colonialidad.

El discurso de la ‘interculturalidad’ –al menos en el contexto latinoamericano sin una reflexión crítica sobre el proceso de ‘descolonización’ queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la ‘descolonización’ no llega al fondo de la problemática, si no toma en consideración un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural. Para aclarar esta compleja dialéctica, la filosofía intercultural crítica y liberacionista ha desarrollado ciertas herramientas que me parecen útiles y necesarias al momento de meterse a la ‘caja negra’ de esta problemática. (Estermann J. , 2009, p. 52)

Se han construido diferentes formas de simbolizar y abordar la diversidad cultural, principalmente desde conceptos vinculados a las políticas emergentes como la pluriculturalidad, el multiculturalismo y la interculturalidad. Estas formas políticas han caído en el campo educativo y han traspasado a dimensiones ideológicas, permitiendo la aparición de: diferentes modelos de sociedad, diferentes condiciones históricas en que se dan los

discursos y diferentes modos de concebir las relaciones entre grupos diferentes. En un sentido más amplio del proyecto intercultural, el enfoque intercultural transversaliza todas las políticas públicas y busca recuperar el sentido integrador de las cosmovisiones, las experiencias y las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Es decir, no debería limitarse solo a la dimensión educativa sino a una serie de conjugaciones con la vida social, cultural, económica y territorial de todos. Si el proyecto intercultural se obstruye en lo meramente educativo, sería una interculturalidad funcional y no crítica.

Una interculturalidad crítica debe desnudar y debatir la distribución inequitativa de la riqueza, las injusticias estructurales, las relaciones de poder/prefencia/prestigio entre culturas para entender y deconstruir las relaciones interculturales. Aportes valiosos que inviten a considerar la necesidad de un enfoque intercultural potencialmente, serían los resultados de las diferentes evaluaciones educativas nacionales, regionales y mundiales que permitan visibilizar las causas de una ralentizada dinámica intercultural, quizá en términos históricos, de hegemonías, de poder, de asimetrías, de definiciones críticas de cultura, de definiciones críticas de colonialidad, de vida social, de vida económica, de vida territorial, lingüísticas, etc.

Resulta interesante el estudio denominado “Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos”, ideado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) donde se muestra un panorama de la Educación Intercultural Bilingüe y/o la etnoeducación en América Latina, y hace un llamado a fortalecer:

- i) la EIB (o también “etnoeducación”) como la modalidad educativa que los pueblos reclaman para sí, y
- ii) redoblar los esfuerzos para interculturalizar a la totalidad del sistema educativo alcanzando, sin excepción al componente no indígena ni afrodescendiente (interculturalidad para todos). (Corbetta, Bonetti, Bustamante, & Vergara, 2018, p. 90)

Esta es una invitación a indagar y reflexionar profunda y críticamente sobre la medida en que las políticas educativas (y las demás) estén dispuestas a plantear un enfoque interseccional que haga explícite la matriz de opresión desde la que está funcionando el paradigma educativo hegemónico. Interculturalizar el sistema educativo implica desestabilizar los pilares dominantes, contenedores, productores y reproductores del modelo pedagógico

occidental. Esto implica “abordar los ODS desde un eje de enunciación pluri-paradigmático que incluya cosmovisiones, epistemes, saberes y prácticas socio-ambientales marginadas históricamente. Esto implica un paradigma asentado en principios interculturales, decoloniales, posmodernos, postcapitalistas y biocéntricos.” (Collado et al., 2020, p. 23). La complejidad actual (2020), nos obliga a actuar con ímpetu y cautela al momento de gestar políticas públicas, planes y estrategias de integración nacional y cooperación regional dirigidas al bienestar de la humanidad (individuo y sociedad) y de la naturaleza. Esto implicaría redefinir del paradigma civilizatorio que se ha asentado en las bases antropocéntricas de la modernidad y en la deconstrucción de las variantes del capitalismo. Colocar el bienestar de la naturaleza al mismo nivel del bienestar de la humanidad involucraría constitucionalizar a la naturaleza como sujeto de derechos y no desde una visión desfragmentada y partidista sino desde una manera holística que abarque criterios: “utilitaristas, esencialistas, animistas y políticos.” (Simon, 2013, p. 15), entre otros. La conjugación ser humano y naturaleza pone en jaque al ego antropocentrista.

En la obra *Filosofía Andina* de Estermann & Peña (1997) cuando el individuo es “concebido como ser particular y autónomo es para el pensamiento andino algo sin lugar (utópico), sin fundamento (anárquico) y sin centro (ex-céntrico). En cierto sentido este pensamiento es muy similar a tendencias post-estructuralistas y postmodernas de la filosofía europea” (p. 10). Este pensamiento critica al predominio y depredación causadas por el ser humano. Por otro lado, aunque cuestionadas las estructuras sociales actuales, no implica la nulidad de intenciones en pro de la naturaleza. El Consejo de Derechos Humanos instituyó un mandato en marzo de 2012 con el propósito de estudiar las *Obligaciones de derechos humanos relacionadas con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible* que permita identificar y promover las más adecuadas prácticas para una formulación (fundamentada, apoyada y reforzada) de políticas ambientales. Todo esto, dentro de su espectro de obligaciones y compromisos de derechos humanos.

Es necesario un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible para el pleno disfrute de una amplia gama de derechos humanos, incluidos los derechos a la vida, la salud, la alimentación, el agua y el desarrollo. Al mismo tiempo, el ejercicio de los derechos humanos, incluidos los derechos a la información, la participación y la interposición de recursos, es fundamental para la protección del medio ambiente. (Knox, 2018, p. 3)

No se puede desestimar las percepciones sistematizadas por organismos como el Banco Mundial, pese a su historia gris, sus estudios realizados a través de convenios con institutos científicos y universidades avalan académicamente y científicamente dichos resultados a través de un conjunto de modelos para informar a los responsables de la toma de decisiones acerca del futuro del clima. Entre los modelos más utilizados se encuentran los GCM ³ “que capturan la complejidad no lineal de la Tierra para representar los cambios en todo el sistema climático para procesos y contextos clave” (Banco Mundial, 2020, p. 1). Posteriormente, sus conclusiones permiten representar proyecciones climáticas futuras importantes y sobre todo emergentes, de entre ellas, se destacan tres:

- Se prevé que el aumento de las sequías y las temperaturas medias más altas disminuyan los suministros de agua y afecten a la mayoría de los ecosistemas y agroecosistemas.
- La tendencia proyectada de precipitaciones más intensas puede aumentar significativamente el riesgo de deslizamientos de tierra, especialmente en terrenos inclinados a menudo ocupados por las comunidades rurales y urbanas más pobres.
- En el Caribe, se pueden esperar impactos adversos sustanciales en los ecosistemas críticos locales, la agricultura, la infraestructura y la industria del turismo. (Banco Mundial, 2020, p. 2)

A continuación, se muestran: los Gráficos 2 y 3 donde se compara la variación de temperatura en la región de Latinoamérica (desde el norte de México hasta la Patagonia) de manera histórica (de 1986 a 2005) y como proyección (de 2020 a 2039). En la primera, existe una notoria variación de temperatura entre enero y diciembre, siendo julio el mes con menor temperatura; en la representación se nota una cierta sinuosidad.

³ En inglés: Global Climate Models or Earth System Models y en español: Modelos Climáticos Globales o Modelos del Sistema Terrestre.

Historical Observed Monthly Temperature for Latin America for 1986-2005

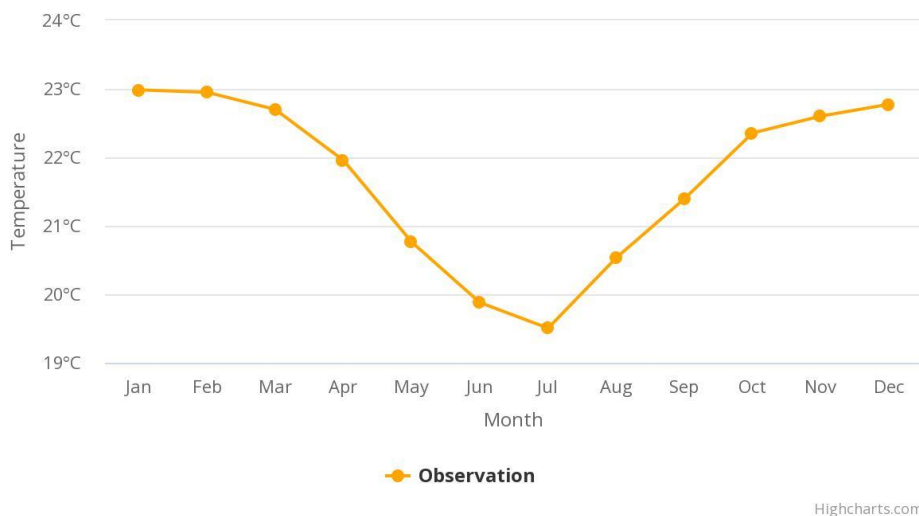


Gráfico 2. Temperatura mensual histórica observada en América Latina para el periodo 1986-2005. Muestra la media del cambio mensual de la temperatura del periodo comprendido entre 1986 y 2005 en la región de Latinoamérica, julio es el mes con menor temperatura. “En general, el valor del cambio de temperatura mensual varía entre 0 y 4 grados.” (Banco Mundial, 2020, p. 3).

Mientras que, en la segunda, la sinuosidad antes descrita tiende a aplanarse, es decir, es evidente el incremento de la temperatura, lo cual daría como resultado un hipotético cambio climático desfavorable para la región.

Projected Change in Monthly Temperature for Latin America for 2020-2039

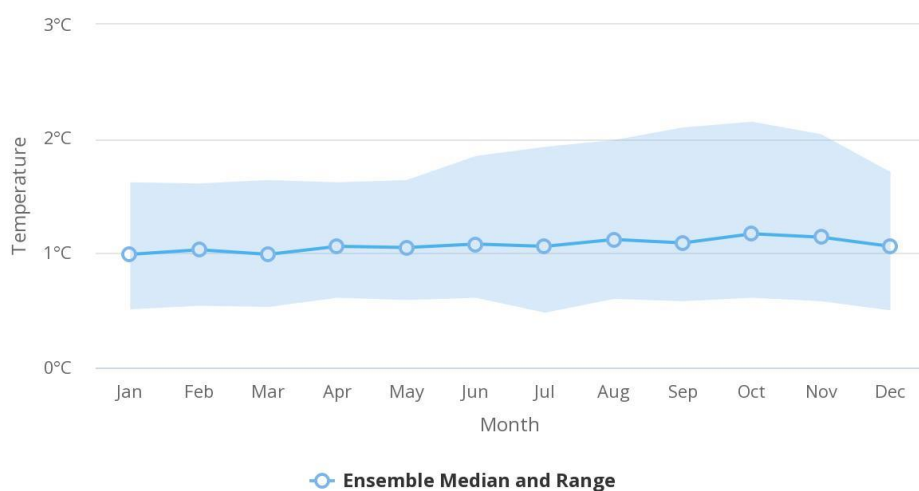


Gráfico 3. Cambio proyectado en la temperatura mensual para América Latina para el período 2020-2039.

Muestra la media del cambio mensual de la temperatura del periodo comprendido entre 2020 y 2039 en la región de Latinoamérica, en todos los meses la temperatura habrá incrementado entre 1°C y 1,4°C. (Banco Mundial, 2020, p. 3).

La información climática con base histórica proporciona un contexto considerable para interpretar las proyecciones climáticas futuras. Quizá aún la naturaleza no sea prioridad de muchos gobiernos de turno, quizá las agendas mundiales ya se manifestaron, pero las acciones en términos de protección del medioambiente han sido muy amplios y poco profundos en la praxis. El medioambiente es una dimensión tan importante como la del ser humano, del bienestar de él, dependerán las futuras condiciones para frenar o acelerar procesos relacionados a la pobreza y sus diferenciaciones en sectores urbanos o rurales.

- Con el calentamiento actual de 0,8 ° C, se están sintiendo impactos significativos del cambio climático en todo el ecosistema terrestre (por ejemplo, montañas andinas y selvas tropicales) y marino (especialmente los arrecifes de coral) de la región de ALC.
- Los asentamientos informales en llanuras de inundación y laderas empinadas en muchas ciudades de América Latina se han visto gravemente afectados por las inundaciones y deslizamientos de tierra en los últimos años.
- La agricultura en la región de América Latina y el Caribe depende en gran medida de los sistemas de secano⁴ para los cultivos de subsistencia y de exportación; Por lo tanto, es vulnerable a las variaciones climáticas como las sequías, los cambios en los patrones de precipitación y el aumento de las temperaturas. (Banco Mundial, 2020, p. 4).

En seguida, se muestran algunas cifras significativas que podrían derivar en una posible aceleración del cambio climático con consecuencias perjudiciales directamente en los sectores más vulnerables en la región de Latinoamérica y el Caribe.

Tabla 2.

Indicadores de Desarrollo del Banco Mundial para estudiar la Pobreza.

Variables	Cantidades	Último año de referencia
PIB (US\$ a precios actuales)	5,819 trillones	2018
Población Total de A.L. & C.	641.357.466	2018

⁴ Es un tipo de agricultura en la que el ser humano no riega sus cultivos de manera intencionada, más bien, el agua requerida proviene de la lluvia.

Inscripción escolar, nivel primario (% bruto)	109,26 %	2018
Emisiones de CO2 (toneladas métricas per cápita)	3,102	2014
Índice de recuento de la pobreza en las líneas nacionales de pobreza (% de la población)	No hay datos disponibles para las ubicaciones especificadas	--
Esperanza de vida al nacer, total (años)	75,439	2018

Nota. La tabla muestra las variables sus características para el análisis de la Pobreza en América Latina y el Caribe que permitan crear una estimación de las consecuencias sociales y naturales para los próximos años, puesto que los índices crecen y podrían convertirse en potenciales dificultades para los seres humanos y para la naturaleza. Fuente: Elaboración propia con base a Banco Mundial (Banco Mundial, 2020, p. 1)

Es evidente que la información presentada por el Banco Mundial, requiere un replanteamiento, puesto que los datos son referencias de las consecuencias de los modelos sociales, económicos y políticos que han adoptado los países de la región y muy poco o nada nos permiten reconocer la multicausalidad de estos fenómenos. Eso no significa que no puedan ser estimados para “hablar en el idioma” del sistema para poder cuestionar el actual modelo de desarrollo moderno.

1.2.1. Morfología intercultural-constitucional de Ecuador.

La realidad sociocultural de Latinoamérica conlleva a pensar necesariamente en multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo como sus características esenciales. En la región andina, específicamente, se han configurado relativamente nuevos movimientos sociales de proyección étnica, quienes, a través de demandas reivindicativas y luchas (de diferente naturaleza) han incidido en la posibilidad de visibilizar poblaciones afros e indígenas. Esto ha permitido un considerable e incompleto reconocimiento oficial del carácter multicultural de los estados andinos. En este ámbito, han sido varios los países latinoamericanos que han reconocido la pluri o multiculturalidad de sus estados nacionales.

En Ecuador, las primeras experiencias para abordar la diversidad y sobre todo en educación se produjeron en la denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), misma

que aparece en los años cuarenta del siglo pasado. Posteriormente, en los años sesenta y setenta incursionó más prolijamente a través de la anexión de algunas ONG, de la Iglesia católica considerada de corte progresista, y de iniciativas indígenas privadas. Con esto, se logró constituir la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) a finales de los ochenta, permitiendo que la EIB se institucionalice formalmente dentro del Estado. En los años noventa, en la ola de modificaciones constitucionales de varios países de Latinoamérica, Ecuador concretó una reforma constitucional en 1998.

El Estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones de acuerdo con los principios de equidad e igualdad de culturas. También introduce 15 derechos colectivos, reconoce las autoridades, el derecho consuetudinario⁵ y la autonomía dentro de circunscripciones territoriales indígenas y afroecuatorianas que serán establecidas por ley, formula una política nacional e intercultural de salud y garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe y el impulso de la interculturalidad en el sistema nacional de educación. Aunque las implicaciones de esto no son del todo comprendidas y reconocidas por el Congreso y el Gobierno, hay razones para creer que éste usa la nueva cobertura constitucional para establecer políticas de manipulación con instituciones y dirigentes indígenas, causando división dentro del movimiento. (Walsh, 2000, p. 129)

En los mismos años 90, la mayor parte de países latinoamericanos atravesó procesos de modernización educativa asentados en las demandas de movimientos sociales emergentes, eso se tradujo en propuestas educativas oficiales sobre todo en países como Ecuador, Bolivia y Perú.

Para el 2008, la Constitución Política de Ecuador en su Artículo 1, aparentemente, ratificó la modalidad educativa intercultural bilingüe reconociendo al Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional, esto se convirtió en un subsecuente conjunto de reformas constitucionales en las diferentes dimensiones gubernamentales y estatales. Nuevamente la CONAIE y sus organizaciones miembros marcaron otra huella en la historia ecuatoriana. En teoría, este nuevo modelo de Estado, promotor de interculturalidad y plurinacionalidad (principios refundacionales de la nación), asumirían la misión de gestionar un conjunto de estrategias que permitieran desmontar las estructuras de dominación colonial que históricamente han subalternizado a indígenas y afroecuatorianos. Estos giros estaban llamados a generar rupturas en las estructuras monoculturales y neoliberales que han estado a

⁵ El derecho consuetudinario es el basado en las tradiciones o costumbres relativamente propias de algunas sociedades consideradas premodernas.

favor de grupos socioculturales hegemónicos. Sin embargo, en 2020, luego de haber experimentado por más de una década el mencionado conjunto de reformas constitucionales, las suposiciones de Walsh (2000) han resultado bastante atinadas.

En el Ecuador, al igual que en otros países, esta incorporación de la interculturalidad dentro de las políticas de Estado es paradójica. Por un lado, parece ser un paso importante para construir instituciones plurales y otro tipo de sociedad, pero por el otro, lleva el peligro de ser una estrategia de doble juego – reconocer las diferencias étnico-culturales y a la vez debilitar la diferencia y las luchas sociopolíticas y culturales para socavar la movilización y la resistencia. Parte del problema es que, pese a la incorporación de la diversidad, los nuevos proyectos aún están «atrapados en viejos conceptos» y no existe una real voluntad política no solo para reconocer la multiculturalidad sino para arbitrar las medidas pertinentes en términos de que ésta tenga posibilidades reales de desarrollo. (Walsh, 2000, p. 129)

Para acordar o discordar con Walsh (2000), resulta necesario identificar el conjunto de reformas aplicadas a la constitución. La morfología constitucional de Ecuador se ve reflejada en su calidad de estado intercultural dentro de la máxima ley y en los diferentes ámbitos: Elementos constitutivos del estado; Comunicación; Educación; Salud; Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; Responsabilidades; Participación en democracia; Consejos nacionales de igualdad; Función Electoral; Organización del territorio; Gobiernos autónomos descentralizados y regímenes especiales; Régimen de desarrollo; Régimen del buen vivir; Relaciones internacionales, etc. Es decir, la interculturalidad está presente en la constitución ecuatoriana y articula prácticamente todos los ámbitos estatales, sobre todo el educativo. El Estado ecuatoriano hace su acercamiento intercultural a través de los siguientes artículos presentes en la Constitución: Art. 1; Art. 2; Art. 16 numeral 1; Art. 27, Art. 28; Art. 32; Art. 57 numeral 14; Art. 83 numeral 10; Art. 95; Art. 156; Art. 217; Art. 249; Art. 257; Art. 275; Art. 340, Art. 343, Art. 347 numeral 9; Art. 358; Art. 375 numeral 3; Art. 378; Art. 416 numeral 10; Art. 423 numeral 4. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008) Entre otros de manera implícita y/o transversal, ya que es necesario indicar que la filosofía andina del Sumak Kawsay o Buen Vivir/Vivir Bien, se instauró como el nuevo paradigma de las actividades ciudadanas, gubernamentales y estatales.

Los elementos conceptuales esenciales del Buen Vivir incorporados en la Constitución de 2008 están ubicados estratégicamente en cuatro secciones: Preámbulo; Título II, Derechos, Capítulo segundo, Derechos del Buen Vivir; Título VI, Régimen de Desarrollo; y Título VII,

Régimen del Buen Vivir. Toda esta re-conceptualización resultó algo distorsionada al buscar la cuantificación envés de la cualificación de procesos. La visión gubernamental de los periodos presidenciales de Rafael Correa (del 15 de enero de 2007 al 24 de mayo de 2017) y Lenin Moreno (del 24 de mayo de 2017 hasta 24 de mayo de 2021) requirieron de una medición de logros, razón por la cual, el INEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos (2015) elaboró una guía metodológica denominada *Buen Vivir en el Ecuador, del concepto a la medición*; en ella se encuentran sustentados los principios del Buen Vivir y sus potenciales resultados luego de la implementación del régimen del Buen Vivir. En el documento se construye una definición del Buen Vivir a partir de las normas constitucionales presentes en la carta magna del 2008:

El goce efectivo de los derechos de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades, y el ejercicio de sus responsabilidades, en un marco de convivencia ciudadana –que comprende la interculturalidad, el respeto de las diversidades y el respeto de la dignidad de las personas y colectividades– y convivencia armónica con la naturaleza, que promueve la democracia y el bien común y antepone el interés general sobre el interés particular. (León, 2015, p. 22)

Estas consideraciones del Buen Vivir implicarían el goce efectivo de los derechos y no solo de su reconocimiento. Desde la perspectiva cuantitativa del documento, al momento de formular medidas o métricas del Buen Vivir se advierte de la existencia de tres unidades básicas de análisis: las personas, las comunidades y la naturaleza. Estas unidades de análisis de acuerdo a León (2015) serían medios para lograr efectivamente: “el Buen Vivir, la planificación del desarrollo nacional, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sustentable, la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, y los sistemas económicos, políticos, socioculturales y ambientales organizados, sostenibles y dinámicos.” (p. 25). Además, el mismo autor destaca la necesidad de comparar y diferenciar conceptualmente entre Buen Vivir y desarrollo sustentable; y entre Buen Vivir y una vida sin pobreza, indicando que es necesario el abordaje de estas dicotomías en investigaciones futuras.

1.2.2. Mapa lingüístico ecuatoriano.

América Latina, registra una cantidad considerable de lenguas indígenas. Varios estudios han concluido acerca de la diversidad y complejidad lingüística de la región. Frente a este fenómeno lingüístico, podrían considerarse las variedades de pensamiento, puesto que

una lengua proporciona elementos tangibles e intangibles para la enunciación individual y social. Históricamente, Latinoamérica ha sufrido hibridaciones con las lenguas romances (español y portugués principalmente) y las lenguas de ascendencia africana.

Se consigna en la región 420 lenguas en uso, 130 de las cuales (24,5%) son transfronterizas. La característica sobresaliente de América Latina no es, sin embargo, la cantidad de sus lenguas. En África se reportan actualmente cerca de dos mil lenguas, en Asia del Sur, alrededor de mil quinientas lenguas y en Nueva Guinea alrededor de mil. Lo que distingue a América Latina es la profusión de familias lingüísticas y la notoria diversidad genética y tipológica de lenguas que eso implica. Mientras que en los lugares mencionados hay entre 10 y 27 familias, para América Latina se registran 99 familias lingüísticas. La más extendida de todas es la familia Arawak, que se extiende desde Centroamérica, hasta la Amazonía en más de una decena de países.” (Sichra, 2009, p. 13)

En 2009, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), a través de un convenio interinstitucional con la FUNPROEIB-Andes (Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad) y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) elaboraron el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, con el fin de dotar de información relevante a investigadores y público en general respecto la diversidad de la región el documento pretende informar respecto a situaciones étnicas, culturales y sobre todo lingüísticas. Las motivaciones del documento a más de informar, es la aprobación de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Asamblea General de Naciones Unidas en septiembre de 2007. En dicha declaración los derechos individuales y colectivos de los indígenas son formalmente reconocidos, así como dotar de información a los responsables de la gestión política en un intento de contribuir a la EIB. El atlas contiene mapas demográficos, étnicos y lingüísticos que pueden ser apreciados en dos tomos y una versión interactiva. A continuación, se muestran algunas capturas de los mapas y de las opciones que pueden ofrecer.



Figura 5. Inicio del Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina.

Este material interactivo contiene material que podría divulgarse en medios de comunicación, escuelas, organizaciones indígenas, la academia, entre otros. Fuente: Captura de pantalla tomada de <http://atlas.funproeibandes.org/> (Funproeibandes, 2009, p. 1)

El material interactivo presenta algunas variantes para su navegación, entre ellas se encuentran: presentación, mapas generales, pueblos en América Latina, galería de imágenes, información general, fichas de pueblos y un manual de usuario. Para el presente caso, se accedió a la opción de pueblos en América Latina, la cual ofrece un mapa multicolor que permite visualizar la complejidad y diversidad de lenguas presentes en nuestra región.



Figura 6. Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, sección: Pueblos en América Latina.

Se visualiza un mapa multicolor desde el norte de México hasta la Patagonia. Al costado se pueden obtener más opciones de navegación. Fuente: Captura de pantalla tomada de <http://atlas.funproeibandes.org/> (Funproeibandes, 2009, p. 1)

Luego de la selección antes descrita, el mapa muestra una barra de opciones para seleccionar información por países. En el caso de Ecuador, se ha podido evidenciar la existencia de datos que podrían (hasta cierto punto) permitir la contextualización de la citada información con otras variables provenientes de los institutos nacionales que provean datos estadísticos con base a censos de cada país. En el caso Ecuador, el INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) podría aportar a un mayor análisis de información, lamentablemente el próximo censo está previsto para el año 2020 y los datos proporcionados han estado contemplados con base al censo 2010 y sus consecuentes actualizaciones referenciales, quizá algo distantes de la realidad de diez años atrás.

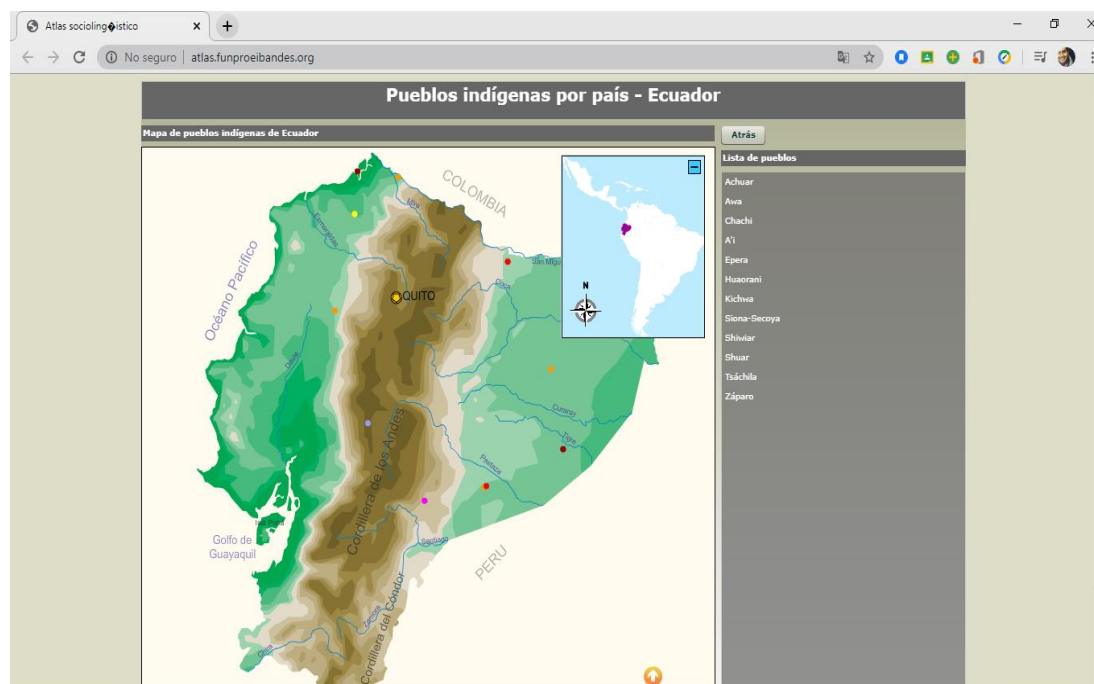


Figura 7. Figura 8. Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, sección: Pueblos en América Latina. Ecuador.

Se visualiza un mapa físico del territorio ecuatoriano. Al costado derecho se pueden obtener más opciones de navegación en función de 12 lenguas. Fuente: Captura de pantalla tomada de <http://atlas.funproeibandes.org/> (Funproeibandes, 2009, p. 1)

Considerando que los resultados censales del año 2010 aportaron información relevante respecto a la autoidentificación étnica de los habitantes (según la cultura y costumbres), brindando resultados que develaron un 71,9% de habitantes autodefinidos como mestizos, porcentaje menor al censo 2001 donde el valor llegó al 77,4%. “En esta ocasión aparece la categoría de montubios que alcanzó un 7,4%; mientras que los afro descendientes llegaron a 7,2% y los indígenas a 7,0%.” (Villacís & Carrillo, 2012, p. 26). La percepción de las lenguas también se verá afectada, sobre todo considerando que ha transcurrido una década de la obtención de esta información.

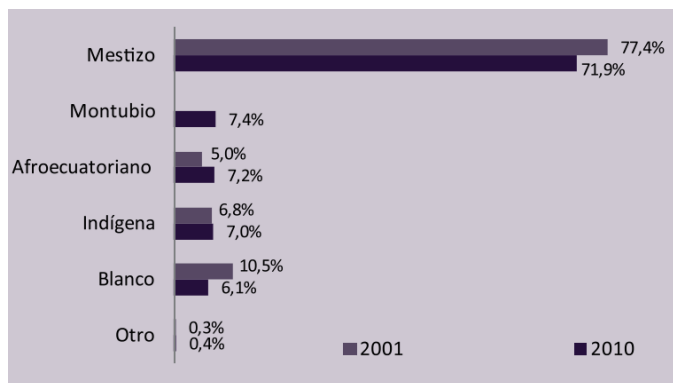


Gráfico 4. Autoidentificación étnica. Muestra una comparación entre los censos 2001 y 2010.

Las provincias con mayor participación montubia fueron Los Ríos (35,1%) y Manabí (19,2%); la población afro descendiente en su mayoría se encuentra en Esmeraldas (43,9%) y Guayas (9,7%) y la indígena en Chimborazo (38,0%) e Imbabura (25,8%). Fuente: Censo de Población y Vivienda 2001 y 2010. Elaboración: Los Autores. (Villacís & Carrillo, 2012, p. 26)

Ecuador, según el censo 2010 posee una extensión de La extensión del país es de 256.370 km² donde viven aproximadamente catorce y medio millones de personas, entre lo que se podría denominar población blanca, mestiza, indígena y afroecuatoriana. Asimismo, “se caracteriza por ser un país con gran diversidad étnica, cultural y lingüística. En Ecuador existen 14 lenguas indígenas de 8 diferentes familias lingüísticas: Barbacoa, Chocó, Jívaro, Quechua, Tukano, Záparo, y dos familias independientes Cofan (A’i), y Wao Terero.” (Flacso, 2019, p. 2). Esto permite un acercamiento a un contexto étnico-lingüístico, donde el Kichwa es la lengua indígena más hablada en territorio ecuatoriano, alcanzando 591.448 kichwahablantes, según la misma fuente. La información puede contrastarse entre el Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en *América Latina*, *Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro* y el *Mapa Lingüístico del INEC*. A continuación, se muestran en el mismo orden.

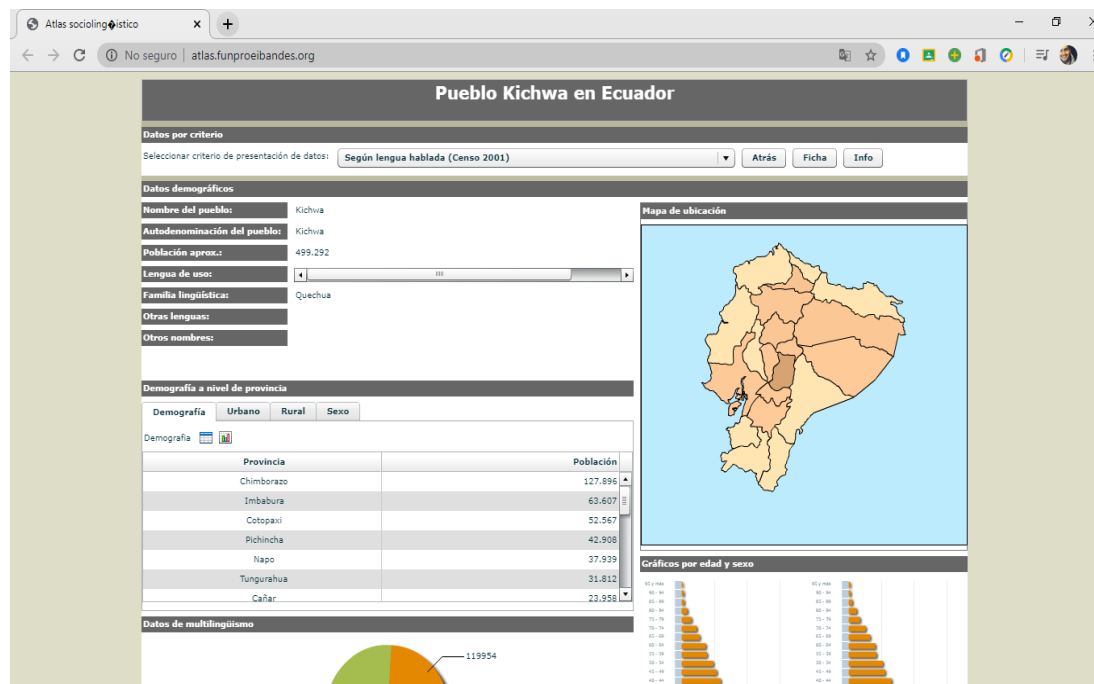


Figura 9. Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, sección: Pueblos en América Latina, Ecuador.

Se visualiza un mapa físico del territorio ecuatoriano. Luego de seleccionar entre 12 lenguas, el atlas permite visualizar datos demográficos como nombre del pueblo, autodenominación del pueblo, población aproximada, lengua de uso, familia lingüística, otras lenguas y otros nombres. Además, permite observar Demografía a nivel de provincia (urbano, rural, sexo) y finalmente, datos de multilingüismo. Fuente: Captura de pantalla tomada de <http://atlas.funproeibandes.org/> (Funproeibandes, 2009, p. 1)

Luego de seleccionar entre 12 lenguas que el Atlas presenta como opciones, siendo estas: Achuar; Awa; Chachi; A'í; Epera; Huaorani; Kichwa, Siona-Secoya; Shiwiari; Shuar; Tsáchila y Záparo, se seleccionó al Kichwa, en este caso, alcanzó un total de 499.292 hablantes que pueden parcializarse por provincias, zonas urbanas, zonas rurales y sexo. Por otro lado, el *Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro* hace una advertencia respecto a su precisión, puesto que las denominaciones empleadas y la presentación de los datos “no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto a la delimitación de sus fronteras o límites.” (Moseley, 2010, p. 1)

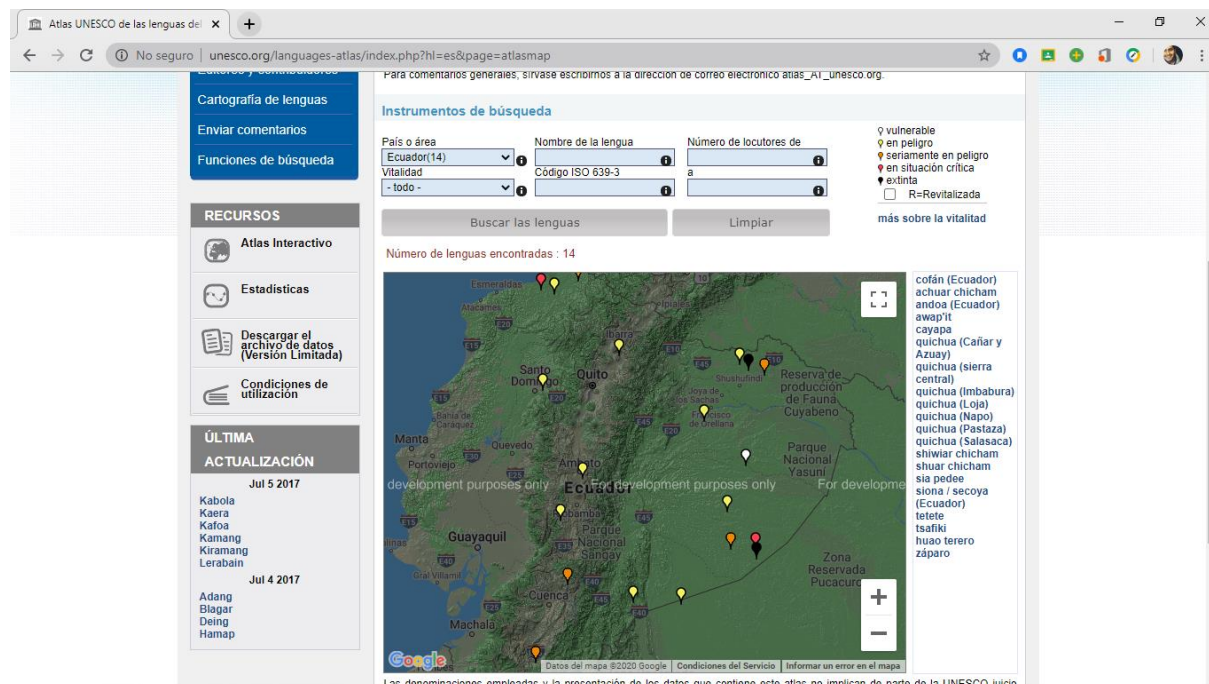


Figura 10. Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro.

Se visualiza un mapa físico del territorio ecuatoriano. En la parte superior del mapa, se encuentran los instrumentos de búsqueda para especificar las variables. Fuente: Captura de pantalla tomada <http://www.unesco.org/languages-atlas/> (Moseley, 2010, p. 1)

En este portal, se obtiene un resultado de catorce lenguas para el territorio ecuatoriano denominadas de la siguiente manera: cofán (Ecuador), achuar chicham, andoa (Ecuador), awap'it, cayapa, quichua (de Cañar y Azuay, sierra central, Imbabura, Loja, Napo, Pastaza y Salasaca), shiwiar chicham, shuar chicham, sia pedee, siona / secoya (Ecuador), tetete, tsafiki, huao terero y záparo. Guarda relación con el *Mapa Lingüístico del INEC* con base a los resultados del censo 2010.

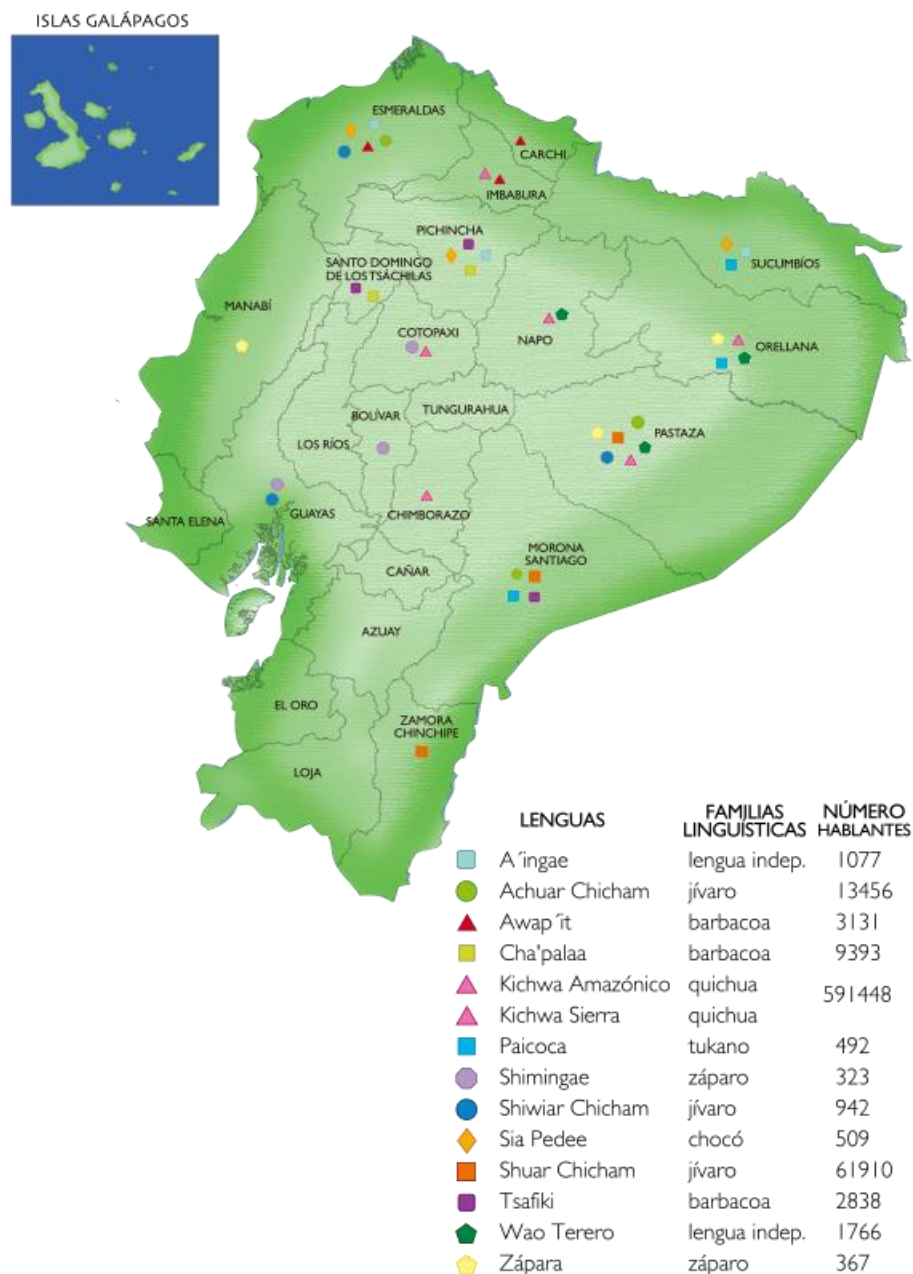


Figura 11. Mapa Lingüístico del INEC.

Se visualiza un mapa político del territorio ecuatoriano. En la parte inferior del mapa, se encuentra la simbología de la correspondencia entre lenguas y su ubicación geográfica. Fuente: INEC, Censo 2010. Imagen tomada del portal Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador. <https://n9.cl/i1xm/> (Flasco, 2019, p. 1)

La ONU proclamó al 2019 proclamó como Año Internacional de las Lenguas Indígenas, como estrategia para que los Estados contemplen medidas inaplazables con objetivos que apunten a su preservación, revitalización y promoción. Quizá esta iniciativa tome fuerza en los años venideros, puesto que son el espíritu de los pueblos indígenas al

permitir la representación de otras formas de ver el mundo y de guardar conocimientos con complejidad y amplitud. Esto permitiría preservar sus historias, tradiciones, costumbres, memorias, significados, modos de pensamiento entre otras expresiones.



Figura 12. Afiche de la proclamación del año 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas por parte de la ONU.

Contiene imágenes de la ONU y de la CONAIE-Ecuador donde se hace énfasis en el riesgo de extinción de ocho lenguas. Fuente: Elaboración propia. Imágenes tomadas del portal CONAIE-Ecuador.

<https://conaie.org/2019/01/15/ano-internacional-de-las-lenguas-indigenas-2019/>

1.2.3. Interculturalidad en la LOEI y Plan Decenal

La orientación de la actual constitución ecuatoriana se ha visto desarrollada entre dos doctrinas, entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Por el lado del multiculturalismo, es bien conocido que en territorio nacional coexisten distintas culturas indígenas y afrodescendientes que históricamente han tenido que saborear las tramposas enmiendas y el olvido, probablemente experimentado estados de vulnerabilidad en varias dimensiones y de diferentes maneras. Por el lado de la interculturalidad, se vio fortalecida como proyecto en primera instancia, aunque por las diferentes situaciones coyunturales ha ido configurándose como una perspectiva que fomenta la convivencia armónica entre connacionales de múltiple ascendencia.

Desde una postura de crítica y debate al capitalismo y sus derivados, se podría asumir que el multiculturalismo vendría a ser tierra fértil para la ideología del capitalismo global. El multiculturalismo adopta una suerte de posición global y trata a cada cultura local como análogamente un colonizador trata a sus colonias: como "nativos". Para Žizek (1998) “en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular” (p. 159), esto, ¿significaría quizás una forma de racismo? Efectivamente.

El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un "racismo con distancia": "respeta" la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad "auténtica" cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al Otro los valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad. (Žižek, 1998, p. 159).

Podría interpretarse que Ecuador se insertó en una lógica política de reconocimientos y reparaciones enfocadas a los grupos más vulnerables, sobre todo a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Esto habría provocado el montaje de toda una nueva estructura constitucional, aunque, solo sea una estructura inicial que debería fijar el punto de partida hacia una transformación óptima de la sociedad ecuatoriana. Es decir, la propuesta multiculturalista sería transitoria, como una especie de trampolín para alcanzar objetivos significativos y hasta en cierto grado radicales para la gestante interculturalidad.

La constitución ecuatoriana contiene nueve títulos fragmentados en capítulos y secciones. Cuenta con un total de cuatrocientos cuarenta y cuatro artículos. Se presenta como una carta magna que se configura como consecuencia y respuesta ante las importantes demandas sociales globales de las últimas décadas que han apelado por mayor participación política y por mayor flexibilización de las convenciones jurídicas. Por ello, en varios de sus títulos se ha incorporado la dialéctica intercultural intentando superar los errores, fracasos y límites en la fase del multiculturalismo. En este contexto, la constitución de 2008 inicia con la puesta en marcha del proyecto intercultural con la progresiva articulación desde su enunciación jurídica.

Art. 2.- La bandera, el escudo y el himno nacional, establecidos por la ley, son los símbolos de la patria. El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 9)

Para poner en marcha las pretensiones del cambio estructural, se han establecido rutas en función de agendas y políticas internacionales, pero sobre todo a través de una contextualización y de una efectivización del proyecto intercultural. Los estados reconocen la importancia y el poder transformador de la educación al momento de configurar sociedades. El ámbito educativo en Ecuador se ha visto regulado, como se mencionó anteriormente, por la LOEI y la LOES además de otras políticas educativas inherentes. Para el interés de este estudio se han considerado un elemento de partida, el *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*, y consecuentemente se articulan la *LOEI* y el *Plan Decenal de Educación 2016-2025*.

De acuerdo a la declaratoria de interculturalidad y plurinacionalidad, y considerando la EIB, la Constitución fortalece el sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB), estableciendo el uso de la lengua de la nacionalidad respectiva como lengua principal para el proceso de enseñanza aprendizaje y a la lengua española como lengua de relación intercultural (Art. 347, Numeral 9). El proceso avanzó y en 2011 la LOEI decretó que la interculturalidad debía incorporarse y transversalizarse en todos los niveles del sistema de educación nacional (Art. 26 de la constitución), lo que significó incluir los conocimientos y saberes ancestrales en las mallas curriculares nacionales. La interculturalidad hasta ese entonces era concebida desde una perspectiva crítica que a través del diálogo construiría una convivencia armónica, equilibrada y en igualdad de condiciones entre las personas de los diversos universos culturales. Evidentemente, a nivel normativo los lineamientos educativos se volcaron hacia el mismo proyecto de Estado y de sociedad, eso sí, siendo compatibles con el nuevo eje de política pública: el Sumak Kawsay.

Es necesario puntualizar que la Constitución, en el Título VI Régimen de Desarrollo, en su capítulo segundo Planificación Participativa para el Desarrollo aporta con la anunciación de los lineamientos y políticas que orientarán el *Plan Nacional de Desarrollo*.

Art. 280.- El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 122)

En este documento articulador se puede apreciar la intencionalidad, profundidad, perspectiva y desarrollo del proyecto educativo intercultural. Los elementos básicos para su comprensión provienen de: el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*, el *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*, el *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*, y el vigente *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*, documentos que da han pretendido, en su tiempo, sustentar la articulación de las diferentes estrategias políticas del país, incluida la dimensión educativa. En los citados documentos se dan muestras de pretensiones de cambio estructural y de continuar con una lógica económica, social, cultural y medioambiental compatible con el sistema educativo. Entre esas muestras, se podría citar al cambio de matriz productiva, desde un modelo extractivista y exportador hacia un modelo sustentado en la producción ecoeficiente y diversificada priorizando por encima de cualquier maniobra política a tres elementos clave: el ser humano, las sociedades y la naturaleza.

El último Plan Nacional de Desarrollo, denominado *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida* figura como el principal instrumento del Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa (SNDPP), cuya finalidad es favorecer al cumplimiento gradual de un conjunto de desafíos plasmados en la *Agenda 2030* que contiene a los ODS, mismos que han sido considerados y contextualizados para formular y articular los objetivos de los instrumentos de planificación presentes en mencionado documento.

Se enmarca sobre dos pilares que son la sustentabilidad ambiental y el desarrollo territorial equitativo. Se fundamenta en los logros de los “últimos 10 años” y pone en evidencia la existencia de nuevos retos por alcanzar, en torno a tres ejes principales: 1) Derechos para todos durante toda la vida; 2) Economía al servicio de la sociedad; 3) Más sociedad, mejor Estado, que contienen a su vez tres objetivos nacionales de desarrollo que rompen con la lógica sectorial y dan cuenta de las prioridades que tiene el país. Esta visión se enmarca, también, en los compromisos internacionales de desarrollo global, como la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. (Naciones Unidas, 2018, p. 3)

En este contexto, el citado Plan Nacional se planteó estrategias para vivienda digna, disminución de desnutrición, acceso a la educación superior, erradicación de violencia contra las mujeres, énfasis en los derechos de la naturaleza, empleo digno, y un soñado desarrollo rural como prioridad. Se perfiló un país asentado en valores y principios como la solidaridad, la honestidad, la transparencia y la participación en “un Estado plurinacional e intercultural que reconozca las diversas identidades que habitamos en el territorio nacional, un Estado cercano a la ciudadanía, y en el que se fortalezca una política exterior soberana y de paz.” (SENPLADES, 2017, p. 13). En este documento se informa acerca de las estrategias que han permitido subsanar algunas falencias y debilidades acarreadas desde hace muchas décadas atrás. Algunos efectos positivos de la gestión de la década anterior al 2017 (según el documento) fueron: la reducción de la tasa de analfabetismo, el acceso a educación básica para las poblaciones indígena y afroecuatoriana experimentó una mejoría. La idea de garantizar derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, pretendió potenciar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib) afirmando que los mismos pueblos y nacionalidades deberían ser los principales actores del mismo. Sin embargo, el documento gubernamental a través de la SENPLADES (2017) reconoce que aún hay retos por superar.

En 2015, se evidenció un déficit en el número de docentes (1 605) y de material didáctico; nueve de cada diez instituciones educativas interculturales bilingües no cuentan con oferta de bachillerato y la educación superior aún debe ajustarse a las necesidades y realidades propias del Moseib. Se torna vital garantizar que el nivel de conocimientos y capacidades adquiridos por los estudiantes que optan por esta modalidad sean pertinentes y permitan la ampliación de oportunidades y acceso a más derechos. (SENPLADES, 2017, p. 49)

Este ámbito sirvió para decantar una serie de contradicciones en cuanto a objetivos trazados y objetivos logrados. En septiembre de 2017 en la gestión de Lenin Moreno se lanzó el programa *Todos ABC*, con el principal objetivo de alfabetizar a 200.000 personas hasta 2019. Para el 2030, según el vigente Plan Nacional, dentro de una mirada por cumplir los dos siglos de vida republicana, se ha planteado una serie de objetivos, entre ellos, el acceso universal a educación básica y bachillerato, ampliación de educación inclusiva y especializada, incremento de oferta e ingreso a educación superior, un sistema educativo de calidad que reflejará su cometido a través de evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas a estudiantes y docentes. En cuanto al patrimonio natural y cultural, se prevé un

aprovechamiento sustentable de la naturaleza (protección y garantía de derechos) y de la erradicación de las diferentes variantes de discriminación respectivamente.

Con respecto al ambiente, Ecuador asumirá plenamente su protección y la garantía de los derechos de la naturaleza. Esto incluye: el manejo responsable de los recursos naturales para beneficio colectivo de la sociedad, la protección de la diversidad biológica, la prevención de la degradación del suelo y la implementación de una respuesta adecuada al cambio climático, que promueva la resiliencia de las comunidades. (SENPLADES, 2017, p. 33).

Con estos y otros fundamentos el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, se articula en tres Ejes Programáticos: Derechos para todos durante toda la vida, Economía al servicio de la sociedad, Más sociedad, mejor estado y nueve Objetivos Nacionales de Desarrollo (tres para cada eje) direccionados a la sustentabilidad ambiental y el desarrollo territorial. En el primer eje, el Objetivo 2, denominado *Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas*, afirma que no es un conjunto de demandas de los pueblos y nacionalidades solamente sino de otros grupos sociales, quienes han denunciado problemáticas relacionadas a la homofobia y al adulto-centrismo que empeoran las manifestaciones de discriminación. Aún existen practicas derivadas de un persistente paradigma colonial.

La Senplades, a través de su propia metodología (Sistematización de Foros Ciudadanos) identificó la necesidad emergente de una cobertura de servicios básicos y sociales con criterios de pertinencia, con especial énfasis en salud intercultural y educación intercultural bilingüe y etnoeducación como exigencias expresadas por los sectores indígenas y afroecuatorianos. Además, este objetivo, plantea como propuesta permanente el incremento de acceso a la educación de los pueblos y nacionalidades enfocando esfuerzos hacia el bachillerato y la educación superior. Para este cometido se formularon políticas y metas que serán implementadas y probablemente evaluadas en el transcurso entre 2017 y 2021. A continuación, se muestran las políticas encaminadas a la interculturalidad y plurinacionalidad.

- 2.1. Erradicar la discriminación y la exclusión social en todas sus manifestaciones, especialmente el machismo, la homofobia, el racismo, la xenofobia y otras formas conexas, mediante acciones afirmativas y de reparación integral para la construcción de una sociedad inclusiva.
- 2.2. Garantizar la interculturalidad y la plurinacionalidad en la gestión pública, para facilitar el goce efectivo de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades.
- 2.3. Promover el rescate, reconocimiento y protección del patrimonio cultural tangible e intangible, saberes ancestrales, cosmovisiones y dinámicas culturales.

- 2.4. Impulsar el ejercicio pleno de los derechos culturales junto con la apertura y fortalecimiento de espacios de encuentro común que promuevan el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de las identidades diversas, la creatividad, libertad, estética y expresiones individuales y colectivas.
- 2.5. Garantizar la preservación de las lenguas tradicionales, el multilingüismo y el sostenimiento de sistemas de educación intercultural y conocimiento de las diversidades.
- 2.6. Salvaguardar los territorios ancestrales y el patrimonio intangible, el fortalecimiento organizativo comunitario, las visiones de desarrollo propio y la sostenibilidad de sus recursos, y proteger la vida y autodeterminación de los pueblos indígenas en aislamiento voluntario.
- 2.7. Promover la valoración e inclusión de los conocimientos ancestrales en relación a la gestión del sistema educativo, servicios de salud, manejo del entorno ambiental, la gestión del hábitat y los sistemas de producción y consumo. (SENPLADES, 2017, p. 63).

Llama la atención la discontinuidad producida por el tiempo de enunciación entre el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Decenal, puesto que el gobierno saliente, anterior al presente, en el año 2016 usó datos para la formulación del *Plan Decenal 2016-2025*, elemento sustentado en el Art. 24 de la LOEI, liderado por el Consejo Nacional de Educación (CNE). Que para el año 2017 figuró como un documento adelantado y poco o nada debatido, a pesar de que el 2016 estuvo atravesado por situaciones educativas conflictivas emergentes percibidas por la opinión pública en cuanto a una marcada sensación de que los exámenes de ingreso a educación superior se convirtieron en una política excluyente e incongruente debido a su aplicación en contextos de desigualdad preexistente (azotando sobre todo a las zonas rurales, a la población más pobre, y a la poblaciones indígena y afroecuatoriana). Y también, por el INEVAL (2016), respecto a los estudiantes de tercero de bachillerato, donde se reconoce la influencia del factor socioeconómico en sus puntajes “Se observa que las mayores diferencias de puntajes entre estos promedios la tienen las etnias Indígena y Montuvio con 15 y 11 puntos respectivamente.” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016, p. 117). En el año en que se formuló el Plan Decenal, las poblaciones históricamente desfavorecidas no contaban con promedios favorables para el ingreso a la educación superior, considerando que el puntaje mínimo del nivel de logro elemental es 700 y la media nacional 754. Los resultados fueron los siguientes: Afroecuatoriano: 715; Montuvio: 722; Indígena: 727; Blanco/Mestizo: 762; y Otro: 725 Ibid. En conclusión, la media nacional, que debió ser prioridad educativa distó de los niveles satisfactorio (800-949) y excelente (950-1000) de las evaluaciones nacionales. Con todo ello, y otras aristas por investigar que permitan visibilizar las falencias del sistema educativo en su más amplio y profundo espectro, el Plan Nacional 2016-2025 continuó su desarrollo asentado en el anterior andamiaje.

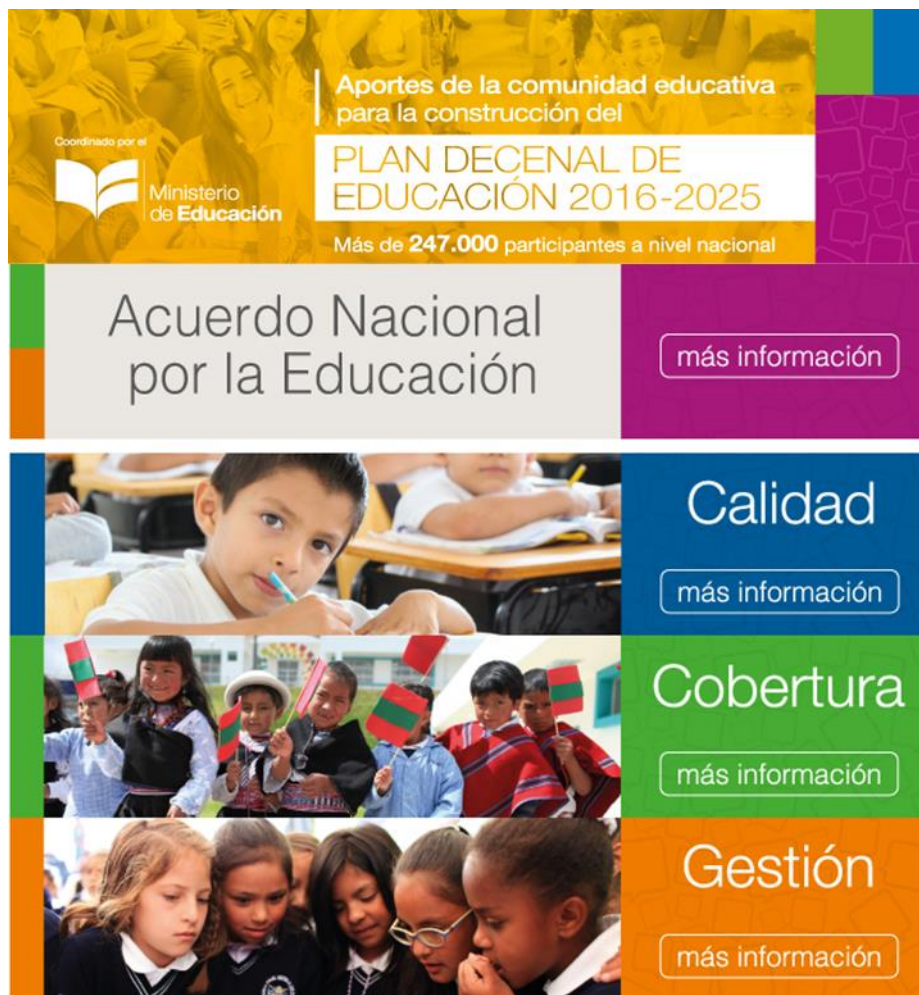


Figura 13. Afiche de los Aportes de la Comunidad Educativa para la construcción del Plan Decenal De Educación 2016-2025.

Está compuesto por cuatro documentos: Acuerdo Nacional por la Educación, Calidad, Cobertura y Gestión. El proceso de elaboración inició el 11 de agosto de 2016. Fuente: Elaboración propia. Imágenes tomadas del portal CONAIE-Ecuador. <https://educacion.gob.ec/plan-decenal/>

A continuación, se muestra la Tabla 3 que trata de explicitar la articulación de la LOEI con el Plan Nacional de Desarrollo y consecuentemente el tratamiento que se da a la interculturalidad por parte del último Plan Nacional de Desarrollo y el último Plan Decenal de Educación. Todo esto como muestra del decreciente énfasis en el Proyecto Intercultural, de la calidad educativa y de la restitución de derechos a favor de indígenas, afrodescendientes y montubios,

Tabla 3.

Articulación de la LOEI con el PND y comparación de pertinencia entre PND y PLAN DECENAL respecto al Proyecto Intercultural.

LOEI, 2011	PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2017-2021	PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN (2016-2025)
<p>Consideración: El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa; se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación. (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, pág. 6)</p> <p>El Plan Nacional de Desarrollo, que contiene objetivos inherentes a la educación, entre los cuales se destacan el primer y segundo objetivo que determinan auspiciar la igualdad, cohesión e integración social y territorial y el mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía; (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, pág. 8).</p> <p>Art. 28.- Nivel zonal intercultural y bilingüe. - El nivel zonal intercultural y bilingüe, a través de las coordinaciones zonales, de distritos educativos metropolitanos y del distrito educativo del régimen especial de Galápagos, define la planificación y coordina las acciones de los distritos educativos, y realiza el control de todos los servicios educativos de la zona de conformidad con las políticas definidas por el nivel central. Cada zona está conformada por la población y el territorio establecido por el Plan Nacional de Educación y atiende la diversidad cultural y lingüística</p>	<p>Objetivo 2: Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas.</p> <p>METAS A 2021:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el porcentaje de instituciones educativas de jurisdicción intercultural bilingüe con Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe–Moseib implementado del 2,38% al 3,80% a 2021. • Incrementar el porcentaje de instituciones educativas fiscales con oferta intercultural bilingüe en los circuitos con población mayoritaria de una nacionalidad o pueblo, del 65,9% al 75% a 2021. • Incrementar el porcentaje de personas de 15 años y más que realizan actividades culturales del 3,9% al 5% a 2021. • Incrementar del 2,4% al 3,5% la contribución de las actividades culturales al Producto Interno Bruto a 2021. PIB • Incrementar el porcentaje de personas pertenecientes a pueblos y nacionalidades que tienen empleo adecuado del 26% al 32% a 2021. • Incrementar la tasa neta de matrícula de personas por auto-identificación étnica (indígena, afroecuatorianos y montubio) con acceso a bachillerato del 58,20% al 70% a 2021. 	<p>MISSION: Convertir en intercultural bilingües a todas las instituciones de los circuitos educativos en los que la población sea de mayoritariamente de una nacionalidad ancestral. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pág. 3)</p> <p>MEJORAR LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE MEDIDOS A TRAVÉS DE UN SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pág. 4)</p> <p>En cuanto a la Calidad:</p> <p>El Ecuador se encuentra en el grupo de países de la región con nivel de rendimiento alto en evaluaciones internacionales. ¿QUÉ VAMOS A HACER PARA ALCANZAR LAS METAS? Actualizar periódicamente el currículo y los estándares educativos sobre la base de los resultados del aprendizaje Consolidar un sistema integral de evaluación que considere estándares nacionales e internacionales. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pág. 6)</p> <p>En cuanto a la Cobertura:</p> <p>GARANTIZAR Y FORTALECER LA OFERTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PUEBLOS Y</p>

de cada población, garantiza y realiza el control de aplicación de las políticas en todos los servicios educativos de la **zona intercultural y bilingüe**, de conformidad con lo definido por el nivel central; su estructura y funcionamiento será definido en el respectivo reglamento. (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, pág. 21)

Art. 29.- Nivel distrital intercultural y bilingüe.- El nivel distrital intercultural y bilingüe, a través de las direcciones distritales interculturales y bilingües de educación definidas por la Autoridad Educativa Nacional, **atiende las particularidades culturales y lingüísticas** en concordancia con el **plan nacional de educación**; asegura la cobertura necesaria en **su distrito intercultural y bilingüe** en relación con la diversidad cultural y lingüística para alcanzar la universalización de la educación inicial, básica y bachillerato; y garantiza la gestión de proyectos, los trámites y la atención a la ciudadanía. Además, interviene sobre el control del buen uso de los recursos de operación y mantenimiento, y la coordinación, monitoreo y asesoramiento educativo de los establecimientos del territorio, **garantiza que cada circuito educativo intercultural y bilingüe cubra la demanda educativa**. (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, pág. 21)

Art. 38.- Educación escolarizada y no escolarizada. - El Sistema Nacional de Educación ofrece dos tipos de educación escolarizada y no escolarizada con pertinencia cultural y lingüística. La educación escolarizada es acumulativa, progresiva, conlleva a la obtención de un título o certificado, tiene un año lectivo cuya duración se definirá técnicamente en el respectivo reglamento; responde a estándares

- **Mejorar** los servicios públicos de educación con enfoque intercultural: lograr que la proporción de **estudiantes en 3ro de Bachillerato** (final de educación secundaria) auto identificados como **indígenas**, superen el nivel mínimo de competencia en la materia de **Lengua y Literatura, desde 67,9% a un mínimo de 70% a 2021.**

- **Mejorar** los servicios públicos de educación con enfoque intercultural: lograr que la proporción de **estudiantes en 3ro de Bachillerato** (final de educación secundaria) auto identificados como **indígenas**, superen el nivel mínimo de competencia en la materia de **Matemáticas desde 56,20% a un mínimo de 60% a 2021.**

- **Mejorar** los servicios públicos de educación con enfoque intercultural: lograr que la proporción de **estudiantes en 3ro de Bachillerato** (final de educación secundaria) auto identificados como **afroecuatorianos** superen el nivel mínimo de competencia en la materia de **Matemáticas desde 50,40% a un mínimo de 60% a 2021.**

- **Mejorar** los servicios públicos de educación con enfoque intercultural: lograr que la proporción de **estudiantes en 3ro de Bachillerato** (final de educación secundaria) auto identificados como **montubios** superen el nivel mínimo de competencia en la materia de **Matemática desde 56,9% a un mínimo de 60% a 2021.**

- **Mejorar** los servicios públicos de salud con enfoque intercultural: incrementar el porcentaje de establecimientos de salud de la Red Pública Integral de Salud con Certificación: **“Establecimientos**

NACIONALIDADES, EN TODOS LOS NIVELES.

Dentro de los 190 Circuitos Interculturales Bilingües existen 2.334 instituciones educativas y el 63,6% ofertan Educación Intercultural Bilingüe. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pág. 8)

100% de IE que estén en un circuito IB ofertan una educación Intercultural Bilingüe, con planta docente bilingüe (con dominio de la lengua ancestral pertinente), implementando adaptaciones curriculares (instrumentos curriculares) destinados a las 14 nacionalidades y 18 pueblos del país.

¿QUÉ VAMOS A HACER PARA ALCANZAR LAS METAS?

Convertir en intercultural bilingüe a todas las instituciones de los circuitos educativos en los que la población sea mayoritariamente de una nacionalidad ancestral. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pág. 9)

En cuanto a la Gestión:

No existen datos que esté relacionados a la interculturalidad, a los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes, montubios o a pueblos ancestrales.

y currículos específicos definidos por la Autoridad Educativa en concordancia con el Plan Nacional de Educación; y, brinda la oportunidad de formación y desarrollo de las y los ciudadanos dentro de los niveles inicial, básico y bachillerato. (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, pág. 23)

Art. 87.- Son atribuciones y deberes de la subsecretaría del Sistema de Educación

Intercultural Bilingüe: a. Definir y formular la política pública de Educación Intercultural Bilingüe considerando las líneas estratégicas, prioridades y necesidades del SEIB determinadas por el Consejo Plurinacional del SEIB. Además **revisará y ajustará, de ser el caso, las líneas estratégicas del SEIB al Plan Nacional de Desarrollo y al Plan Nacional de Educación;** (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, pág. 31)

de Salud, que atienden partos, como Amigos de la Madre y del Niño” (Esamyn) a 2021.

- **Erradicar la discriminación por género, etnia y situación de movilidad:** erradicar el porcentaje de **mujeres** que han vivido algún tipo de discriminación de género a 2021.

- **Erradicar la discriminación por género, etnia y situación de movilidad:** erradicar el porcentaje de las personas **LGBTTTIQ** que han vivido algún tipo de discriminación por su orientación sexual e identidad de género a 2021.

- **Erradicar la discriminación por género, etnia y situación de movilidad:** erradicar el porcentaje de personas **indígenas, afros y montubios** que afirman ser objeto de discriminación a 2021.

- **Incrementar** el número de personas pertenecientes a **pueblos y nacionalidades que participan en actividades políticas a 2021.**

- **Incrementar** la tasa neta de matrícula de personas por auto-identificación étnica (**indígenas, afroecuatorianos y montubios**) con acceso a **educación superior** a 2021.

- **Fortalecer el diálogo intercultural** a 2021.

Nota. La tabla muestra la articulación entre la LOEI y el PND para el desarrollo de una educación intercultural y de calidad. También muestra una disonancia entre el PND 2017 con su Objetivo 2. Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas y el PLAN DECENAL 2016 en cuanto a la atención de la interculturalidad y su pobre o nula atención intención de atender cuestiones relacionadas a los grupos autodefinidos como indígenas, afrodescendientes y montubios. Fuente: Elaboración propia con base a los documentos citados al interior de la tabla.

En materia de política pública referente a educación e interculturalidad, se han registrado algunos aciertos, aún queda una importante trayectoria por recorrer, “específicamente con respecto a las metas relacionadas con la promoción de la gratuidad de la educación, el acceso a la misma para grupos vulnerables, la disminución de la brecha entre sexos y la calificación profesional de docentes.” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 112). Dos grandes retos deberían orientar las maniobras políticas: equidad y calidad (al menos vinculados entre PND 2017 – 2021 y los ODS), específicamente el ODS 4 referente a educación de calidad.

CAPÍTULO II

EL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO Y SU CALIDAD

2.1. El Ineval

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) se institucionalizó el 26 de noviembre de 2012, y se estableció como una entidad autónoma respecto a lo técnico, financiero y administrativo. Su rol principal es llevar a cabo la evaluación integral, interna y externa del Sistema Nacional de Educación del Ecuador (SNE). Su accionar tiene como base los estándares de calidad educativa determinados por el Ministerio de Educación y otros criterios técnicos de evaluación pertinentes, promoviendo una dinámica evaluativa a través de procesos continuos relacionados a los diferentes actores educativos: estudiantes, docentes, directivos, instituciones en conjunto, entre otros asociados al impacto educativo en la sociedad. Su existencia se sustenta en la Constitución ecuatoriana, específicamente en el “Artículo 346. Existirá una institución pública con autonomía de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 155) y en la LOEI (2011) en el capítulo noveno del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, especialmente en dos artículos:

Artículo 67. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 346 de la Constitución de la República, créase el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, entidad de derecho público, con autonomía administrativa, financiera y técnica, con la finalidad de promover la calidad de la educación.

Artículo 68. El Instituto realizará la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y establecerá los indicadores de la calidad de la educación, que se aplicarán a través de la

evaluación continua de los siguientes componentes: gestión educativa de las autoridades educativas, desempeño del rendimiento académico de las y los estudiantes, desempeño de los directivos y docentes, gestión escolar, desempeño institucional, aplicación del currículo, entre otros, siempre de acuerdo a los estándares de evaluación definidos por la Autoridad Educativa Nacional y otros que el Instituto considere técnicamente pertinentes. (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, p. 27)

Como institución, se ha planteado objetivos, uno general y siete específicos o estratégicos con la finalidad de establecer lineamientos para el monitoreo y desarrollo de acciones y su evaluación a través de indicadores de calidad. Su objetivo general está dirigido tiene concordancia con elementos claves de esta investigación.

Realizar la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y sus componentes, con la finalidad de mejorar la calidad educativa, así como establecer los indicadores de la calidad de la educación a través de la evaluación continua del aprendizaje, desempeño de profesionales de la educación y gestión de establecimientos educativos, considerando la interculturalidad, la plurinacionalidad y las lenguas ancestrales desde un enfoque de derechos y deberes. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 28)

El citado objetivo concuerda con los objetivos estratégicos que convergen en la obtención y entrega de información para decisiones futuras en materia de política pública a través de procesos de análisis y diagnósticos situacionales de las instituciones ligadas al Sistema Nacional de Educación. Los objetivos estratégicos son.

OE1. Incrementar la evaluación de los componentes y el desarrollo de un modelo integral.
OE2. Incrementar la pertinencia de las evaluaciones de acuerdo a los contextos y a los estándares.
OE3. Incrementar la cantidad y calidad de las investigaciones educativas y promover su uso.
OE4. Incrementar el uso y acceso a los resultados de las evaluaciones.
OE5. Incrementar la eficiencia institucional en el Ineval.
OE6. Incrementar el desarrollo de talento humano en el Ineval.
OE7. Incrementar el uso eficiente del presupuesto del Ineval. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 29)

El documento del Ineval denominado *Plan Estratégico Institucional 2018-2021* elaborado en el 2018, muestra algunos puntos interesantes en materia de evaluación educativa, entre ellos: la normativo institucional, el diagnóstico situacional, las estrategias para el 2018-2021, el plan anual de política 2018 y la Evaluación y seguimiento del mismo. En este documento, se ratifica la interconexión de políticas públicas: LOEI, Plan Nacional de Desarrollo y Plan Decenal de Educación. Sin embargo, la alineación estratégica del ente evaluador oficial y más importante del país no guarda una relación sinérgica e integral con la visión del Buen Vivir y dista del denominado proyecto intercultural. Se sobreentendió que el



mismo Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 ya mostró un desapego de la intención del Buen Vivir, del Proyecto Intercultural y de la consecución de los ODS, aun así, se establecieron tres ejes programáticos fundamentales en su integridad. De estos ejes programáticos, la evaluación de aprendizajes de los estudiantes ecuatorianos se ha limitado a considerar única y expresamente al eje número 1 (Derechos para todos durante toda la vida una visión) y de este ha considerado únicamente el primer objetivo, el de Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas. El reduccionismo se acentúa al visualizar que, de 17 políticas existentes para alcanzar este objetivo, solamente se tome una y se deje varias de ellas relacionadas a la diversidad sociocultural. Mientras que los objetivos 2 y 3 son desconocidos por este ente evaluador.

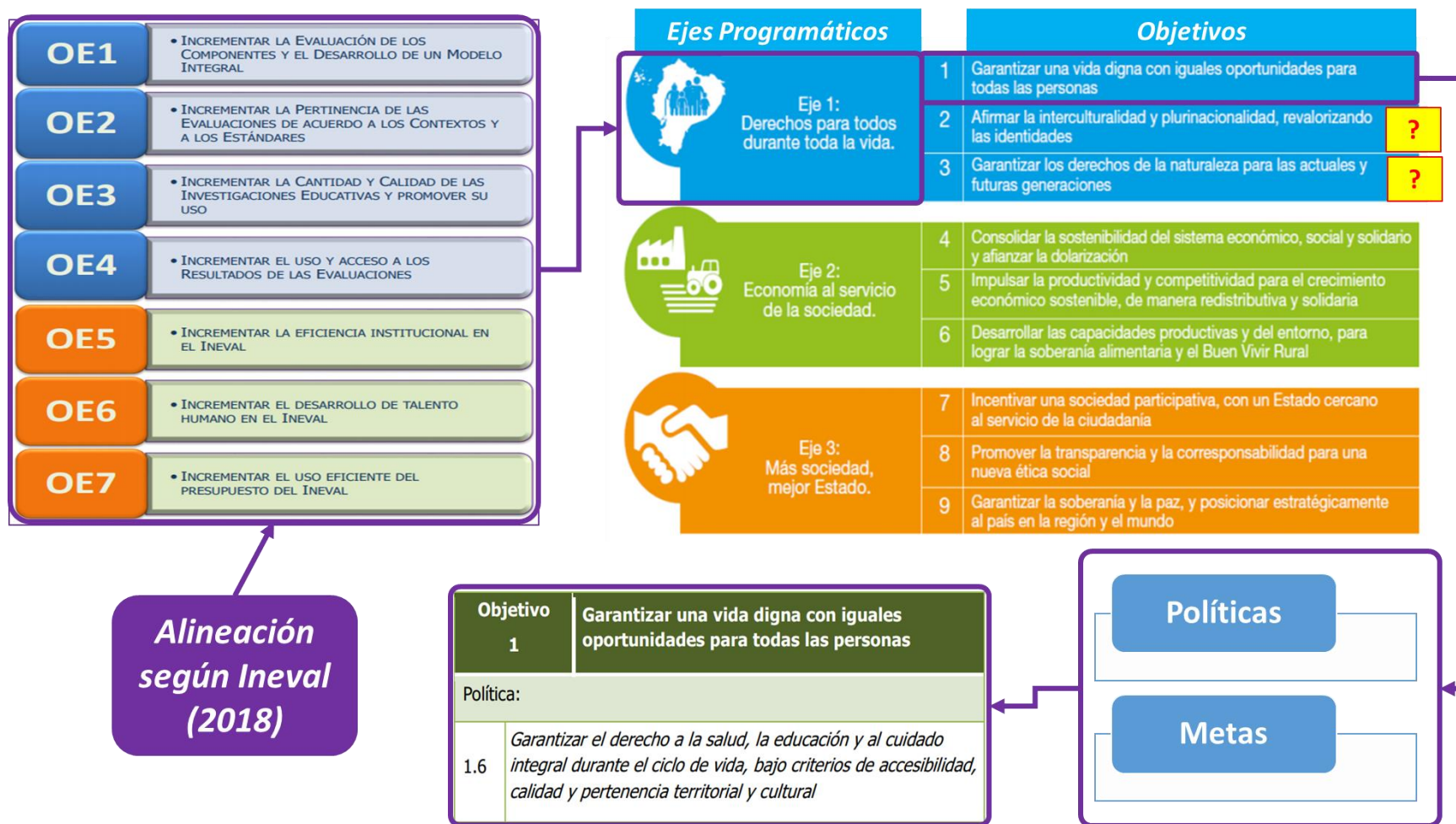


Figura 14. Alineación de los Objetivos Estratégicos del Ineval (2018) en función de Ejes Programáticos, Objetivos, Metas y Políticas del Plan Nacional de Desarrollo (2017).

Muestra la tendencia evaluativa del mayor organismo de evaluación de procesos educativos en el país, es decir, un distanciamiento enunciado del Proyecto Intercultural y del Buen Vivir. Fuente: Elaboración propia. Imágenes tomadas del PEI Institucional 2018-2021 del Ineval.

En cuanto a la alineación del Ineval con el Plan Decenal 2016-2025, a pesar de que este último esté publicado en la página oficial del Ministerio de Educación en año 2020 con fecha de elaboración 2016 y de que el documento *Plan Estratégico Institucional 2018-2021* haya sido elaborado en el 2018. Existe una contradicción y desarticulación en cuanto a retroalimentación informativa, en el PEI del Ineval (2018) menciona que “La Propuesta del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2016-2025, se encuentra en proceso de aprobación por parte del Consejo Nacional de Planificación, dicho plan regirá las políticas por los próximos diez años” (p. 17). ¿Cómo un documento que define la gestión estratégica de políticas para la calidad educativa pudo quedar fuera de la visión y misión del Ineval? Probablemente sea un desatino por el cambio de gobierno, sin embargo, se supone que las líneas políticas del anterior gobierno con el actual no representarían cambios significativos, más bien serían una continuidad de la visión al 2030.

2.1.1. Estándares de Calidad Educativa

Luego e instaurada la LOEI, en el año 2012 se expidió su Reglamento General, el cual en su capítulo IV hace referencia a la Evaluación Educativa en tres artículos, precisamente en el artículo 18 enuncia al Ineval y su articulación con las políticas nacionales de evaluación educativa; en el artículo 19 se explicita la función evaluativa del Sistema Nacional de Educación a cargo de la mencionada institución en función de lo requerido por la LOEI (art. 68). Finalmente, el artículo 20 expresa que “La evaluación del Sistema Nacional de Educación puede ser interna o externa. La evaluación interna es aquella en la que los evaluadores son actores del establecimiento educativo; en cambio, en la externa los evaluadores no pertenecen al establecimiento educativo.” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012, p. 7) En las dos modalidades se podrá utilizar procesos e instrumentos cualitativos o cuantitativos de evaluación.

Cada uno de los componentes del sistema educativo puede ser evaluado mediante evaluación externa o interna, o una combinación de ambas, según las políticas de evaluación determinadas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Cuando la evaluación de un componente contemple ambos tipos de evaluación, el resultado final debe obtenerse de la suma de los resultados de ambos tipos de evaluación. En el caso de la evaluación de la gestión de establecimientos educativos, está siempre deberá ser interna y externa. El peso proporcional que represente cada tipo de evaluación debe ser determinado por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012, p. 7)

El Sistema Educativo ecuatoriano está reglamentado por el Ministerio de Educación, es quien ha delimitado los estándares educativos para la debida evaluación de los actores educativos. Todo esto implica una búsqueda permanente del perfeccionamiento de políticas educativas para un servicio de calidad y yendo más allá, una búsqueda del Buen Vivir y de los ODS. De acuerdo al artículo capítulo III del Reglamento de la LOEI respecto a las competencias y funciones del Ineval, en el artículo 17 se especifica la importancia y perfil de los estándares e indicadores de calidad educativa.

1. Construir y aplicar los indicadores de calidad de la educación y los instrumentos para la evaluación del Sistema Nacional de Educación, los cuales deben tener pertinencia cultural y lingüística, deben estar basados en los estándares e indicadores de calidad educativa definidos por el nivel central de la Autoridad Educativa Nacional, y deben cumplir con las políticas públicas de evaluación educativa establecidas por ella. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012, p. 6)

Posteriormente, el Ministerio de Educación a través de políticas públicas de evaluación entrega al Ineval los previamente analizados estándares e indicadores de calidad educativa. Coordina la dinámica de elaboración, validación y aplicación con los diferentes coordinadores zonales de educación. En cuanto al Ineval (2018), procura la vigencia y desarrollo de sus objetivos estratégicos con especial énfasis en el “OE2 incrementar la pertinencia de las evaluaciones de acuerdo a los contextos y a los estándares” (p. 29). Resulta interesante analizar la dinámica de los Estándares de Calidad Educativa, puesto que su trayectoria inició en 2012 y hasta 2019 ha sufrido algunas modificaciones, sobre todo en su especificidad. De los documentos de especial interés, figura *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa* publicado en 2017 contiene estándares dirigidos al Desempeño Profesional Docente, Desempeño Profesional Directivo y a la Gestión Escolar. En el mismo, a pesar de que se contextualiza el documento respecto a Constitución, LOEI, Reglamento de la LOEI y Plan de Desarrollo en aras de una búsqueda y construcción de una sociedad intercultural. Este concepto es explicitado en el manual únicamente en el anexo 1: aclaratorias de enfoque de inclusión y género, precisamente en los apartados: “Diversidad: Diversidad comprende las diferentes condiciones de: origen, personal, intercultural y social de las personas.” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2017, p. 81), sin embargo, no se evidencia la presencia de Procedimientos Sugeridos ni de resultados esperados, de igual manera en “Comunicación accesible: La comunicación accesible debe

considerar el uso de: sistema braille, lengua de señas, pictogramas, lenguas ancestrales (si son instituciones interculturales bilingües), entre otros.” (Ibid., p. 82). Minimizando la categoría intercultural como elemento de evaluación en términos de estándar y de indicador de calidad educativa.



Figura 15. Captura de pantalla de la página oficial del Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia. Imagen tomada del portal Ministerio de Educación.

<https://educacion.gob.ec/publicaciones-estandares/>

El Ineval (2018) en su PEI, resalta los logros de 2007-2017 “Se alcanzó la universalización de la Educación Básica con un 96,23%; A 2016, se encontraban instaladas y equipadas 70 Unidades Educativas del Milenio; Sistema de Evaluación Educativa, bajo estándares internacionales, como las evaluaciones PISA.” (p. 8). Entonces se distorsiona el concepto de calidad educativa situada para el contexto de un país en vías de construir un proyecto intercultural enmarcado en el Buen Vivir al mostrar elementos cuantitativos que han sido cuestionados por su ineficacia frente a las realidades de los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios. Existe un discurso desarticulado al evaluar la educación interna y externamente, puesto que los criterios externos como los de PISA probablemente no converjan con principios derivados de la interculturalidad y el Buen Vivir.

2.1.2. Prueba SER BACHILLER y Encuesta de Factores Asociados (OCDE/OECD y UNESCO)

En la Educación General Básica (incluido la EIB) y en el Bachillerato, se atiende a los Estándares de Calidad Educativa, que, según el Ministerio de Educación (2017) “son parámetros de logros esperados, tienen como objetivo: orientar, apoyar y monitorear la acción de los grupos de actores que conforman el Sistema Nacional de Educación para su mejora continua. Se distribuyen en estándares de aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional” (p. 14). Los Estándares antes mencionados son referentes para la evaluación interna y externa, siendo empleados por instituciones educativas, auditores y asesores educativos, el Ineval o por cualquier otra institución que realice evaluación del Sistema Nacional de Educación.

La educación ocupa un lugar central en la ejecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Mediante este documento, las naciones de todo el planeta se han comprometido a unir esfuerzos para “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. (...) Un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de los objetivos que el país se ha planteado. Por eso, el Ministerio de Educación de Ecuador opera un concepto sistémico y multidimensional de calidad educativa, en el que los servicios que se ofrecen, las personas e instancias que lo impulsan y los productos que genera contribuyen a alcanzar metas conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera y con igualdad de oportunidades para todos. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2017, p. 11)

En el sistema nacional educativo, para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, el Ineval planifica y aplica dos evaluaciones: Por un lado, *Ser Estudiante* (aplicado a estudiantes de cuarto, séptimo y décimo de EGB), es decir al último año de cada subnivel, dicha evaluación toma una muestra representativa de todo el sistema con variantes de las proporciones de niños y niñas, del tipo de sostenimiento y de zona rural o urbana. Por otro lado, *Ser Bachiller* conjuntamente con el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), evalúa a los estudiantes de tercero de bachillerato para que obtengan una calificación para su graduación o en su defecto una calificación referencial para ingreso a educación superior pública; aplica también para bachilleres rezagados de años anteriores.

El Examen *Ser Bachiller* es el instrumento de evaluación de tipo sumativa que evalúa según el Ineval (2020) “el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes deben

alcanzar al culminar la educación intermedia y que son necesarias para el desenvolvimiento exitoso como ciudadanos y para poder acceder a estudios de educación superior.” (p. 2).

Además, según la misma fuente: “Determina el 30% de la nota final del bachillerato y es habilitante para la graduación. Contribuye al proceso de admisión en la educación superior.”.

El examen abarca los siguientes componentes de evaluación: a) evaluación estandarizada de grado; y, b) evaluación de habilidades, aptitudes y destrezas indispensables para el acceso a la educación superior. Cada componente está basado en las necesidades y requerimientos del Ministerio de Educación (MinEduc) y de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt), respectivamente. Estructura de la evaluación.

Campo: conocimiento amplio por explorar, comprende: Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico, Dominio Social y Aptitud Abstracta. Para conocer más información sobre la desagregación de los campos ingrese a <https://bit.ly/2DzJJh9>. Grupo temático: es la desagregación del campo.

Tópico: enuncia los temas específicos y concretos del grupo temático. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019, p. 5)

El Ineval (2020) mediante el *Informe de resultados nacional Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019* presenta datos que contribuyen al panorama general del desempeño académico alcanzado por los estudiantes en los campos de la evaluación, y enfatiza: “El compromiso con la educación es vital para mejorarla, esperamos que este informe sea una herramienta útil para proponer nuevas estrategias que contribuyan al desarrollo integral del aprendizaje de los estudiantes.” (p. 5). Sin embargo, a criterio de este estudio, lo integral no está abarcando otros aspectos referenciales del proyecto intercultural en el cual se encuentra inscrita la educación ecuatoriana, regida por la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Para contextualizar los resultados obtenidos del Ser Bachiller, previamente se aplica la denominada *Encuesta de Factores Asociados*, como uno de los requisitos de inscripción para rendir el Ser Bachiller. Según el Ineval (2020) “Sirve para conocer los elementos que influyen en el aprendizaje de una persona, entre los que se destacan el aspecto económico, social y cultural.” (p. 33). A través de esta información, se espera comprender el contexto estudiantil; por ello, es obligatoria. Paralelamente, desde el año 2019, recién, se elaboró exclusivamente el *Informe de resultados de Factores Asociados en la evaluación Ser Estudiante Costa 2018-2019* el cual intenta referirse a las condiciones internas y externas al sistema educativo que intervienen en los resultados de las evaluaciones. En esta encuesta valorativa-referencial se analizan ciertas dimensiones.

Entornos inclusivos (Clima en el aula, Seguridad y entorno escolar y Acoso en el aula); Tiempo de aprendizaje (Tiempo de desplazamiento, Trabajo infantil y Cumplimiento de horarios de clase); Calidad de la instrucción (Manejo del aula, Satisfacción con la enseñanza, Relación docente y estudiantes y Metodología de enseñanza); Apoyo familiar (Nivel de estudios de los progenitores, Estudiante y familia y Expectativas de estudio); y Recursos materiales (Disponibilidad y uso de equipamiento e infraestructura) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019, p. 3)

El *Informe de resultados de Factores Asociados en la evaluación Ser Estudiante Costa 2018-2019* de Ineval (2019) realiza algunas conclusiones, siendo todas muy importantes, la relacionada a los entornos inclusivos indica “De igual manera, un ambiente armonioso entre compañeros, medido bajo la pregunta de si entre compañeros se llevan bien, también tiene clara incidencia en los resultados de nivel de logro.” (Ibid., p. 30). ¿Acaso un contexto intercultural podría influenciar directa y positivamente en los resultados de pruebas estandarizadas, incluso siendo estas muy cuestionadas?



Figura 16. Evaluaciones internas y externas del y Notas de Interés obtenidas de los Resultados educativos 2017-2018.

Fuente: Elaboración propia. Imágenes tomadas del portal Ineval.

<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/evaluaciones-internacionales/>

Según la Figura 16, el Ineval realiza sus evaluaciones de acuerdo a la LOEI, de manera interna y externa. La interna se explicó en párrafos anteriores, haciendo hincapié en el Ser Bachiller. Asimismo, un punto de inflexión interesante para esta investigación son las evaluaciones internacionales llevadas a cabo por organismos internacionales como son la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unesco. Cada una de ellas ha desarrollado, de acuerdo a sus propias investigaciones, diferentes instrumentos de evaluación de aprendizajes y calidad educativa.

Por su lado, la OCDE ha implementado la Prueba Pisa⁶ (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) que de acuerdo a Ineval (2020) “Mide la capacidad de los estudiantes de resolver problemas cotidianos aplicando lo aprendido en cada una de las áreas de evaluación (i.e., matemáticas, comprensión lectora y ciencias).” (p. 2) Los datos obtenidos de esta evaluación, son considerados por Ineval a través del informe *PISA-D* y se convierten en datos de interés nacional puesto que tienen injerencia al momento de proponer políticas públicas educativas. En *PISA-D*, existen datos relacionados al ámbito educativo como los factores asociados, los factores sociales y los factores cognitivos.

En cuanto a la Unesco, también aplicó sus evaluaciones al sistema educativo ecuatoriano. Su estudio denominado TERCE (Tercera Evaluación de la Calidad Educativa) aplicado en 2013, en América Latina, donde participaron 15 países, incluido Ecuador, es la tercera versión de sus antecesores PERCE (Primera Evaluación de la Calidad Educativa) en 1997 y SERCE (Segunda Evaluación de la Calidad Educativa) en 2006. TERCE fue aplicado a estudiantes de 4° y 7° de Educación General Básica. Es necesario indicar que estos estudios evaluativos son desarrollados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), para obtener información contrastada entre los logros de aprendizaje de los estudiantes y los factores asociados al aprendizaje (contextos educativos y no educativos).

Estos segundos resultados de TERCE contienen un análisis de Factores Asociados al aprendizaje que muestran la manera cómo determinadas circunstancias alrededor de la educación pueden tener incidencia en los resultados del aprendizaje. Este análisis se centró en tres características: factores del estudiante y su familia, factores del docente y sus prácticas en el aula y factores de la escuela. Sus resultados ayudan al diseño e implementación de políticas públicas. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015, p. 2)

⁶ Son las siglas de Programme for International Student Assessment

Se ha intentado visibilizar la injerencia de organismos internacionales en la planificación, implementación, desarrollo, monitoreo y evaluación de políticas públicas relacionadas a la educación. Surgen interrogantes respecto a la compatibilidad de perspectivas entre UNESCO-OCDE y Buen Vivir-Proyecto Educativo Intercultural.

2.1.3. Pruebas y resultados: PISA-D, SERCE y TERCE

En cuanto a evaluaciones aplicadas a la Educación General Básica (Incluido el EIB), por parte de la UNESCO a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), entre 2006 y 2015 se aplicaron dos: el SERCE y el TERCE. El primero, denominado SERCE o Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo “evaluó el logro de aprendizaje de 100.752 estudiantes de tercer grado y 95.288 de sexto grado de 16 países” (UNESCO, 2006, p. 14) y el segundo denominado TERCE o Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, que es “un estudio de logro de aprendizaje a gran escala, el más importante de la región, Fue aplicado en 2013 y abarcó 15 países” (UNESCO, 2013, p. 19), en ambos casos participó Ecuador. Según el Ministerio de Educación las pruebas y resultados estudiantiles muestran cambios significativos:

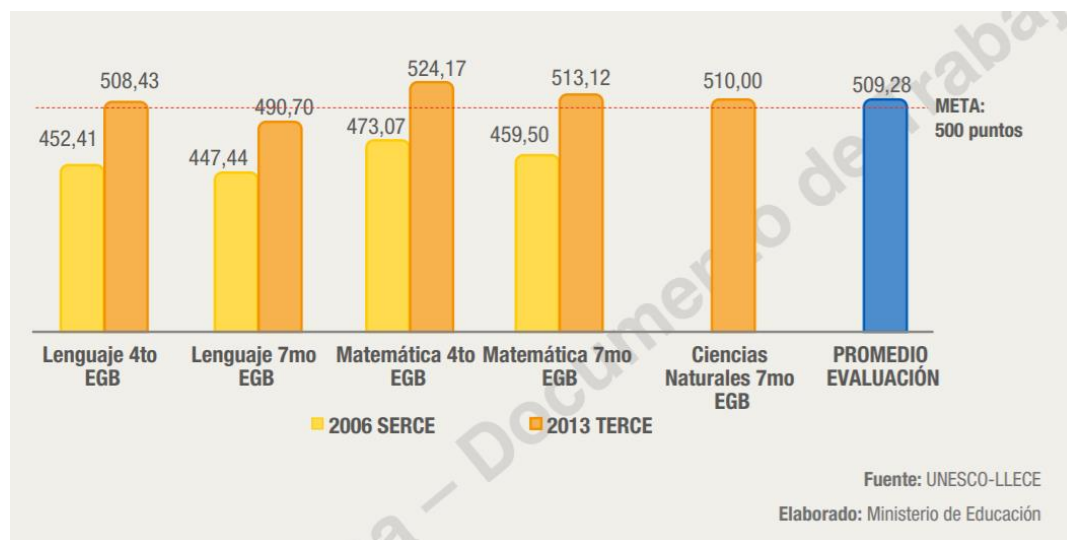


Gráfico 5. Calificación obtenida en Serce y Terce.

Elaborado: Ministerio de Educación. Fuente: UNESCO-LLECE (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pág. 82)

En octubre de 2017, alrededor de 6100 estudiantes ecuatorianos de 15 años de edad que cursaban entre octavo de EGB y el tercero de Bachillerato fueron evaluados en: lectura, matemáticas y ciencias, durante dos horas. Los evaluados pertenecían a instituciones educativas elegidas aleatoriamente en todo el territorio y fueron de tipo: municipales, particulares, fiscomisionales y fiscales. Ineval (2018) manifestó que “Las pruebas aplicadas no fueron vinculadas directamente con el currículo escolar de Ecuador, más bien, se basaron en competencias comparables a nivel internacional.” (p. 11). Obteniendo los siguientes resultados:

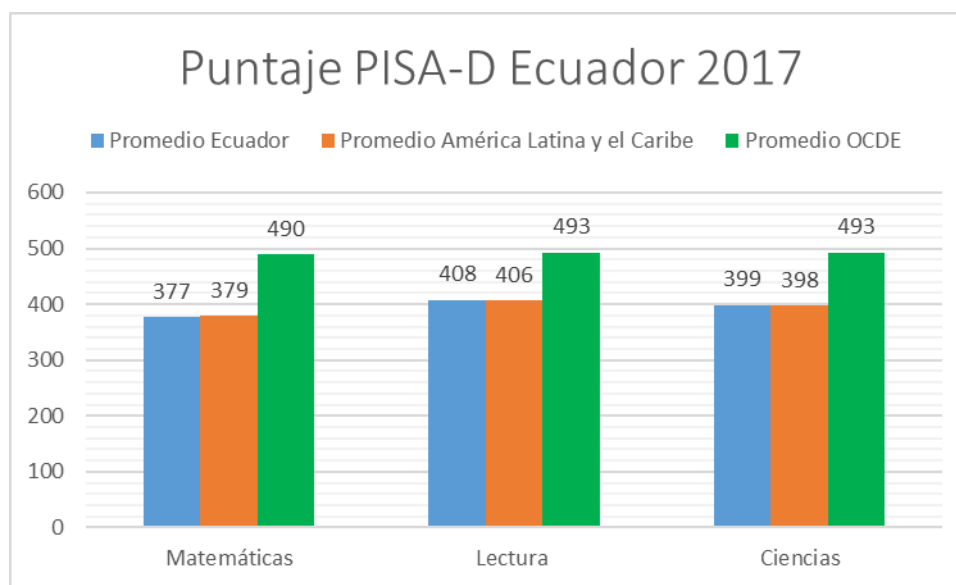


Gráfico 6. Conclusiones del Rendimiento y Logros de los estudiantes a los quince años en Ecuador. Fuente: Elaboración propia. Datos tomados del documento “Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 54)






Según el informe de PISA elaborado por el Ineval (2018), al considerar los países evaluados en PISA-D, los resultados ecuatorianos son alentadores. En comparación con los resultados de América Latina y el Caribe, Ecuador está dentro de la media. No obstante, al compararlo con el resto del mundo las puntuaciones de Ecuador son inferiores al promedio de la OCDE (36 países) en las tres áreas. De este modo, quedan expuestas las evaluaciones a las que está dando cuenta actualmente el sistema educativo en lo que respecta a la LOEI. La dimensión intercultural no aparece como indicador, estándar o referente de calidad educativa, es decir, la lengua y literatura, las matemáticas y las ciencias sociales y naturales en este estudio son objetos de calidad educativa aislados, desatendiendo a principios de




interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad. Esto evidencia una desconexión entre las políticas educativas y las prácticas educativas, pero, sobre todo, la manera en que está siendo evaluada la calidad educativa ecuatoriana. Por ese motivo, el objeto de estudio del presente trabajo se enfoca en realizar un análisis comparativo de las competencias interculturales como producto de la formación recibida en los años de educación formal.

2.1.4. Panorama del sistema educativo ecuatoriano en función de resultados.

En este sentido, el Plan Decenal 2006-2015, planteó ocho políticas e indicadores que no suponen un rastreo de problemas sociales/educativos a solventar cualitativa y eficazmente o al menos en términos de interculturalidad (o de Buen Vivir). Se ha tomado como referencia la *Evaluación del Plan Decenal de Educación 2006-2015*, puesto que la evaluación del siguiente Plan Decenal estaría realizándose en 2026.

Tabla 4.
Cumplimiento general a las ocho políticas educativas.

Políticas	Indicador de resultado	Meta al 2015	Resultado alcanzado al 2015	Estado	Calificación
POLÍTICA 1: Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.	Tasa bruta de matrícula en Educación Inicial (0 a 4 años 11 meses)	100%	44,2%		Próximo a cumplir
POLÍTICA 2: Universalización de la Educación General Básica de 1.º a 10º.	Tasa neta de asistencia a EGB.	95%	96,3%		Próximo a cumplir
POLÍTICA 3: Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.	Tasa neta de asistencia a Bachillerato ajustada	75%	68,93%		Próximo a cumplir
POLÍTICA 4: Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos	Tasa de analfabetismo (15 años o más).	4%	5,54 %		Próximo a cumplir
POLÍTICA 5: Mejoramiento de la infraestructura y el	Promedio de cumplimiento de los indicadores:	100%	86,81%		Próximo a cumplir

equipamiento de las Instituciones Educativas.	- Presupuesto en infraestructura educativa - Porcentaje de incremento en infraestructura y equipamiento de las IE Promedio de cumplimiento de los indicadores: -Brecha de puntaje entre género en evaluaciones Llece - Puntaje promedio en la evaluación Terce - Brecha entre quintiles en la tasa neta de asistencia a EGB y BGU - Brecha entre área urbano-rural en la tasa neta de asistencia a EGB y BGU - Brecha entre género en la tasa neta de asistencia a EGB y BGU - Sistema Nacional de Evaluación Educativa					
POLÍTICA 6: Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo		500	509,28		Cumplido	
POLÍTICA 7: Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida	% de cumplimiento en revalorización docente.	100%	114,6%		Cumplido	
POLÍTICA 8: Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.	% promedio de incremento anual del presupuesto en educación respecto al PIB	0,5%	0,5%		Cumplido	

Nota. La tabla muestra el resumen de la evaluación universal de las ocho políticas del PDE 2006-2015. Según la fuente, es necesario reconocer que algunas políticas han sido valoradas considerando el “promedio de cumplimiento de varios indicadores, pero para fines didácticos, en el cuadro se muestra únicamente el resultado del promedio de cumplimiento de la política.” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p. 22)

De las ocho políticas, cuatro se han cumplido, mientras que las restantes quedaron próximas a cumplir. Es decir, existe un desempeño del 50% si se evalúa las políticas con sus resultados. La Política 1: Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años se proyectó hacia el 100% de cumplimiento, pero se alcanzó tan solo el 44,2%, no logrando ni la mitad de lo planificado. La Política 3: Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta

alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente estuvo prevista para alcanzar el 75%, no obstante, se alcanzó el 68,93% a 6 puntos porcentuales de su consecución. La Política 4: Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos, tuvo como meta llegar al 4% de la población de adultos analfabetos, pero la erradicación llegó al 5,54%. Y la Política 5: Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas, fijó un 100% como meta, pero, se alcanzó el 86,81%. Esto deja un panorama cuantitativamente a mitad de camino, puesto que a pesar de las inversiones suntuosas que se realizaron entre 2006 y 2015 no se alcanzaron los objetivos. Y en el plano cualitativo, desde una perspectiva intercultural, donde se ha dado un especial énfasis a los Factores Asociados y no al plano actitudinal, cognitivo y de destrezas de los estudiantes como referencia de aprendizajes, quedan algunas enseñanzas para el futuro.

Es necesario conocer y contextualizar los resultados emitidos por los organismos evaluadores para contrastarlos con la interculturalidad latente y subyacente en la sociedad y educación ecuatorianas. Dichos resultados y estándares de evaluación son referentes para el trabajo que están realizando las diferentes instancias del Ministerio de Educación a niveles macro, meso y micro tanto curriculares como de concreción política. Sin embargo, Polo (2018) advierte que “muchos saberes no europeos o no occidentales fueron históricamente excluidos, silenciados, estigmatizados y “folclorizados”, condenados a posiciones subalternas o marginales, relegados al violento ostracismo de lo impensable, lo subhumano y lo pre-racional.” (p. 115). Otros intelectuales como Boaventura de Sousa Santos (2010) denominan a estos procesos de imposición geopolítica y geocultural como ‘epistemicidio’ (p. 8), Grosfoguel (2016) lo denomina como “extractivismo epistémico” (p. 126), y Patzi (1999) como “etnofagia” (p. 537).

Ante esta situación surgen propuestas interesantes como la de decolonizar la Universidad y, ¿por qué no la educación en todos sus niveles? Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) advierten que “la decolonización de la universidad, tal como aquí es propuesta, no conlleva una cruzada contra Occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas, como suelen

creer algunos” (p. 90). Más bien, se trata de ampliar la visión abierta por la ciencia occidental moderna, abrirse hacia otros dominios prohibidos.

“como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista.” (Castro-Gómez, 2007, p. 90)

Teniendo en cuenta estas imposiciones coloniales que echan raíces en la educación formal de Ecuador, surgen interrogantes como: ¿De qué manera se está abordando el ámbito intercultural en escuelas y colegios?, ¿Cómo está siendo interpretado el contexto intercultural ecuatoriano por los estudiantes de último año de bachillerato?, ¿qué significa considerar a la interculturalidad como proceso epistemológico, social y político de nuestro sistema educativo?, ¿qué implica todo esto para los procesos de educación formal y de creación y gestión del conocimiento? Entre otras interrogantes que se irán ajustando y redefiniendo en función de un estudio que permita reconocer las competencias interculturales adquiridas/construidas por los estudiantes en su periodo de formación escolar.

2.2. Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato.

A continuación, se pretende evidenciar la opinión de profesionales relacionados a las diferentes actividades educativas en los distintos niveles como son la EGB, el BGU y las IES (Instituciones de Educación Superior), y de estudiantes de tercero de bachillerato. Procurando una ecología de saberes, siguiendo a Santos (2010) “a lo largo del mundo no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (p. 50), se propone la construcción de un esbozo previo a la definición de las competencias interculturales. La opinión de los siguientes profesionales y estudiantes ha sido documentada con base a las siguientes preguntas elaboradas por el autor: ¿Cuál es su opinión respecto a la interrelación ser humano-sociedad-medioambiente?; ¿Cuál es su opinión respecto a la relación ser humano-educación?; ¿Cuál es su opinión respecto a las pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios en el ámbito educativo?; Honestamente, ¿Cuál es su opinión respecto a los procesos de inclusión educativa de las

minorías indígenas, afrodescendientes y montuvias que se dan en nuestro país?; ¿A quiénes llamaría usted "los otros"?; Honestamente, ¿Cuál es su opinión respecto a la actitud de los estudiantes frente los "otros" en el ámbito educativo?; ¿Cómo entiende usted a la educación intercultural?; ¿La educación intercultural solo está ligada a los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios o a algo más?; ¿Cómo entiende usted una Competencia?; ¿Cómo entendería la combinación: competencia intercultural?; ¿Cree que los estudiantes, sin importar el nivel de estudios en el que se encuentren deberían ser formados hacia un concepto de competencia intercultural?.

De esta última pregunta se desprenden dos opciones de respuesta, quienes opinan que si están de acuerdo en que los estudiantes deberían ser formados hacia un concepto de competencia intercultural y quienes no lo están, en ambos casos se intenta esclarecer sus percepciones. En el caso de resultar afirmativo se corresponde a las siguientes interrogantes: Brevemente, ¿cómo sería el proceso de formación hacia competencias interculturales?; ¿Cree que las competencias interculturales favorezcan al proceso de formar mejores ciudadanos?; ¿Cree que las competencias interculturales favorezcan a la consecución del buen vivir?; y ¿Cree que las competencias interculturales favorezcan a la consecución de los ODS? Mientras que, si la respuesta fuese negativa, las interrogantes serían: Entonces, ¿cómo sería el proceso de formación de los estudiantes para que sean buenos ciudadanos?; ¿Cree que su anterior propuesta de formación de estudiantes contribuya a la consecución de los ODS? De este modo, se construirán dos grupos de percepciones.

Livia Targelia Tapia Cárdenas, Magíster en Docencia y Currículum para la Educación Superior, quien se desempeña como Rectora de la Unidad Educativa Juan Montalvo con estudiantes de Educación Básica y Bachillerato, considera.

“La Educación es la única herramienta para la liberación del ser humano. Los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios por injusticia social, han sido grupos rezagados del sistema educativo. La inclusión educativa, en estos grupos, lamentablemente a veces queda solo en teoría. No existen *los otros*, creo en la igualdad social. La educación intercultural es la vinculación de las diferentes culturas en todos los ámbitos, es la interrelación de todos los pueblos, con sus diferentes expresiones culturales. Una competencia intercultural es la capacidad de interacción que tienen las diferentes culturas. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, como una formación holística, en la cual, el ser humano genere capacidades y conciencia sobre lo supremo que es su hábitat: la naturaleza.” (Tapia Cárdenas, 2020, p. 1)

Mónica Ordóñez Cárdenas, Magíster en Inclusión Educativa, se desempeña como Vicerrectora de la Unidad Educativa Juan Montalvo con estudiantes de Educación Básica y Bachillerato, aporta con su visión.

La educación en la interrelación ser humano-sociedad-medioambiente no considera el desarrollo sustentable y sostenible; en tal virtud el medio ambiente siempre se ve perjudicado. La educación va más allá de los ambientes de aula para crear sensibilidad y respeto por los demás. Más allá de la nacionalidad o descendencia todos somos seres humanos con iguales necesidades que deben ser cubiertas y respetadas. La inclusión mucha de las veces queda únicamente en papel; pues no se considera en la práctica, es importante conocer y practicar lo que dicta la ley. *Los otros* somos todos. Toda persona actúa de maneras indebidas frente a los demás, cuando desconoce del tema o no ha sido sensibilizado frente a determinadas situaciones, es importante sensibilizar antes que prejuizar. La educación intercultural es aquella que contempla las diferencias, las respeta y se aplica para todos sin distinción, todos pertenecemos a la cultura del mundo. La competencia intercultural es la habilidad de conocer, respetar y trabajar desde lo diverso. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, se debería analizar desde lo macro, ser contemplado en el currículo oficial y ejecutado en la institución y por ende en las aulas. (Ordóñez Cárdenas, 2020, p. 1)

María Fernanda Carvallo Lovato, Licenciada en Educación, se desempeña como Docente de la Escuela de Educación Básica Gonzalo S. Córdova, su labor la realiza con estudiantes de Educación Básica, brinda sus aportes.

La educación es la interrelación entre ser humano-sociedad-medioambiente donde el ser humano al ser eminentemente social se relaciona y desenvuelve en la sociedad. La evolución, el desarrollo y el sistema capitalista en el que vivimos han destruido y deteriorado el medio ambiente y los recursos naturales. La relación armónica entre ser humano, sociedad y medio ambiente permitirá el equilibrio de convivencia que necesitamos. Los seres humanos nacemos sin patrones de conducta ni conocimientos, abiertos a ser moldeados por códigos sociales y culturales, la relación entre el ser humano y la educación, marca la diferencia y la importancia del aprendizaje a lo largo de toda su vida, absorbiendo los conocimientos necesarios para desenvolverse en el medio y la sociedad a la que pertenece. La oportunidad de contar dentro de las instituciones educativas con diversidad de etnias, culturas y nacionalidades es una experiencia enriquecedora para quienes conformamos las instituciones educativas ya que nos permite conocer diferentes aspectos de la diversidad, y a su vez es deber de autoridades y docentes permitir la inclusión efectiva de estas culturas no solo de los estudiantes sino de su familia a la comunidad educativa. El Ministerio de Educación del Ecuador cuenta con el Programa de Desarrollo y Diversidad, el mismo que busca brindar mejores oportunidades a las minorías étnicas de nuestro país, sin embargo, la mala organización y administración de recursos económicos, materiales y humanos, no permite que los mismos lleguen a las diferentes instituciones educativas que lo necesitan en especial de las áreas rurales, acrecentando la brecha de discriminación y exclusión. “Los otros” los llamaría simplemente cuando me refiera a algo o alguien diferente, seguido del sustantivo que le corresponda según el caso. En todas las instituciones educativas se debe contar con un plan de inclusión y adaptación para estudiantes diversos de nuevo ingreso, es de vital importancia la efectiva comunicación e interrelación entre pares para lograr un ambiente armónico y por lo tanto un óptimo desempeño escolar, de esta manera evitar actitudes de rechazo y discriminación. La educación intercultural es un enfoque educativo que busca una educación integral que permita la interrelación efectiva entre culturas diversas, denunciando todo tipo de expresión discriminatoria, tiene como característica ser globalizadora por tal motivo abarca todas las dimensiones sociales y educativas que puedan ser posibles en el proceso de

enseñanza – aprendizaje. La competencia intercultural sería la capacidad que tenga una persona para relacionarse socialmente con individuos de diferentes culturas, etnias y nacionalidades, tomando en cuenta la flexibilidad y capacidad de entendimiento en relación a idiomas diferentes. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales donde se debería tomar en cuenta valores como el respeto, empatía y solidaridad. (Carvallo Lovato, 2020, p. 1)

Freddy Edgar Espinoza Figueroa, Magíster, se desempeña como Docente – investigador de la Universidad de Cuenca con estudiantes universitarios, da a conocer su perspectiva.

La interrelación ser humano-sociedad-medioambiente es esencial en el mundo actual, sin embargo, el sistema actual parece que busca que solo uno de estos sobresalga en detrimento del otro. Se busca el desarrollo del ser humano así se vea afectada la sociedad y el medioambiente, creo que es una característica immanente del capitalismo. La relación ser humano-educación es importante, especialmente en la tarea de reducción de desigualdades y de despertar el sentido crítico de las personas. Aunque esa relación puede verse afectada por la calidad docente. Creo que esa relación debe ser fortalecida con el pensamiento crítico, así sean materias técnicas volver a la filosofía para enseñar a dudar de todo. Respecto a los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios en el ámbito educativo tengo dos criterios: el primero que sus derechos han sido vulnerados desde hace siglos y que merecen tener acceso a la educación. Segundo, pienso que el trato debe ser igualitario en el sentido de que no deben tener preferencias por ninguna condición. Un trato especial también podría ser un tipo de discriminación. Respecto a los procesos de inclusión educativa de las minorías que se dan en nuestro país, desde un nivel superior (país) pienso que es por cumplir con unos indicadores establecidos que no obedecen a la realidad. A menor nivel pienso que hay mucha discriminación desde el docente e incluso desde los mismos pares estudiantiles. Creo que no hay inclusión, hay caridad educativa. Llamaría a otros a sujetos distintos y parecidos a mí en cualquier condición. La actitud de los estudiantes frente a los "otros" en el ámbito educativo, pienso que a veces sienten incomodidad con lo diferente y puede resultar en comportamientos discriminatorios o distintos a los que tendrían con otro que coinciden. La educación intercultural es una educación inclusiva que valora la diversidad cultural y la integra a la enseñanza, está ligada a la diversidad por ejemplo a la discapacidad. La competencia intercultural es la integración entre conocimiento, valores, habilidades y capacidades con un enfoque de diversidad cultural. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales como un proceso en donde los estudiantes aprendan sobre el campo y resuelvan problemáticas locales. Mientras se enfrentan a la realidad aprenden y se enfrentan a la otredad (pueblos, autoridades, comunidades, políticos, etc.). Se necesita un gran esfuerzo por parte del docente, pero no es imposible. La base podría ser el aprendizaje basado en investigación e investigación basada en la comunidad. (Espinoza Figueroa, 2020, p. 1)

Daniela Fernanda Armijos Chillogallo, Magíster en Planificación y Gestión de Proyectos, se desempeña como Vicerrectora académica del Instituto Superior Tecnológico del Azuay con estudiantes de Instituto Tecnológico, da su criterio.

La interrelación entre el ser humano, sociedad y medio ambiente es el centro del desarrollo, sin embargo, parecería ser una utopía una relación armoniosa entre los tres. En el ideal de sociedad, las acciones positivas del ser humano como ciudadano individual sin duda generan acciones en colectivo que mejoran la sociedad. Es derecho de todo ser humano vivir en una sociedad con igualdad de oportunidades y un medio ambiente sano, con estas dos consignas cumplidas se llegaría a la tan

anhelada justicia social. La relación entre el ser humano y la educación debe desarrollarse de forma horizontal, es decir todas las personas sin distinción de género, etnia, lengua, etc. tienen el mismo derecho de acceso a la educación y es deber de los estados procurar este acceso en igualdad de condiciones. Los pueblos y nacionalidades indígenas han sido históricamente excluidos en nuestro país, aunque algunos avances se han hecho para que puedan acceder, aún la brecha social entre el acceso a la educación en las zonas urbanas frente a las rurales sigue siendo distante y se requiere de una verdadera política pública incluyente, equitativa en materia de educación. Los procesos de inclusión educativa de las minorías en nuestro país es un tema del todo no resuelto, la brecha social, es aún muy palpable y mientras no se invierta en educación en las zonas rurales, la brecha continuará. Para mí no hay *los otros*, todos somos uno, somos iguales, las diferencias sólo son construcciones sociales que generan estereotipos que caen en discriminación. He visto de cerca que los jóvenes de las nuevas generaciones son más inclusivos y solidarios, aquí seré específica sobre los estudiantes del Tecnológico del Azuay, podría decir que esto tiene una base importante en los principios que rigen a nuestra institución y en las políticas de inclusión que aplicamos; para nosotros no existen los otros, todos somos iguales. La educación intercultural es la apuesta al cambio, a generar justicia social mediante la inclusión y el intercambio de saberes, es asunto de todos, no sólo de los pueblos y nacionalidades indígenas. La educación intercultural permite saberes de los que todos debemos formar parte como ciudadanos de una nación, gracias a la educación intercultural los conocimientos se amplían y volver a nuestras raíces nos permite un campo de acción mayor que sin duda se convertirán en aportes a la educación. La competencia intercultural es la habilidad que permite entender la esencia de la interculturalidad. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales donde se pueda entender a los tres elementos: ser humano, sociedad y medio ambiente, desde la inclusión, la no discriminación y con ello la generación de políticas viables que generen igualdad de oportunidades sin importar el pueblo al que pertenezcan. En este sentido, los planes microcurriculares deberían incluir el desarrollo de competencias interculturales con fundamentos históricos, sociales y críticos. (Armijos Chillogallo, 2020, p. 1)

Carolina Pazmiño, Ingeniera en Sistemas, se desempeña como Analista de Datos del Ineval respecto a evaluaciones realizadas a estudiantes de tercer año de bachillerato. Sus aportes a continuación.

Respecto a la interrelación ser humano-sociedad-medioambiente, nos encontramos en una sociedad que le falta reforzar o tener mejores principios. Vivimos en una sociedad que se da pequeñas permisiones desde tempranas edades sin tener una corrección firme. Esto solo da como resultado una cultura ociosa, floja, rebelde, violenta y sin respeto a personas o el entorno que nos rodea. Educación-Ser Humano, con esto adquirimos destrezas necesarias para desenvolverse en un mundo muy competitivo, pero como lo mencioné, el área de la educación podría mejorar en cuanto a mostrar más interés por parte de los alumnos y mejor preparación de parte de los docentes. Se habla mucho de igualdad, y yo creo que en la actualidad si la hay. Todos tienen acceso a una educación de calidad a excepción quizá de lugares de difícil acceso. Todos son capaces e inteligentes para desenvolverse conjuntamente con cualquier persona sin importar su identidad cultural, en algunos casos esto se ha visto afectado por problemas raciales, aunque los índices de estos problemas no sean tan altos es indispensable enseñar desde los más pequeños la importancia de ver a los demás sin prejuicios ni argumentos raciales. Se dan procesos de inclusión en nuestro país, aunque no es algo muy palpable o muy escuchado. Conozco de programas impartidos en instituciones para incentivar una inclusión a personas de diferentes grupos étnicos, sé que algunos establecimientos tienen programas de becas. Los otros, es un término que yo no utilizaría. Sin embargo, al vivir en la capital he palpado estas "denominaciones" si se podría decir, para personas provenientes de otras provincias, por ejemplo, el decir: "él es una persona de provincia" o "es que él no es de aquí". Esto es algo muy común de escuchar frecuentemente en Quito. He conversado con varias amistades que no son de Quito y mencionan que estas terminologías con el tiempo se vuelven molestosas. He tenido la oportunidad de estar en diferentes procesos de evaluación educativa a nivel nacional aplicado a niños y jóvenes. Gracias a esto si he podido notar que al menos en los niños se encuentran más presentes estas malas actitudes frente a compañeros de diferente color de piel o etnia,

incluso en una evaluación escrita que les preguntaba directamente sobre estos temas ellos contestaban que se sentían incómodos cuando llegaba un nuevo compañero "diferente a ellos" según el criterio de ellos. En mi opinión esto se debe a que vivimos en medio de una "cultura" que se ha acostumbrado a ser un poco egoísta, orgullosa y egocéntrica, creyéndose mejor que alguien más. En cuanto a la educación intercultural, la entiendo como una educación para todos, una educación inclusiva vista desde el concepto más sano. Una educación en donde puedas interactuar con todos sin importar su color de piel, etnia, vestimenta, recursos económicos, clase social, entre otros. En conclusión, un lugar donde todos aprenden juntos. Incluye todo: ricos y pobres, blancos, negros o mestizos, diferentes vestimentas, diferentes dialectos incluso cuando tienes un tono diferente de hablar característico de la ciudad en donde hayas nacido por ejemplo una persona costeña, un cantado cuencano, un lojano, etc. Es una educación en donde pueden interactuar todos por más raro que le puedas parecer al otro. Una competencia es algo que una persona posee para desempeñarse bien en cualquier ámbito o espacio. Es algo que te diferencia y que te ayuda a solucionar percances. Una competencia intercultural es una cualidad para poder trabajar, convivir y expresarte de una manera correcta con personas de diferentes nacionalidades, otras etnias, con otra forma de vestir y comportarse; sin importar nada. Saber interactuar de la manera correcta con todos. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, que desarrolle valores y principios desde tempranas edades, ayudando a los niños a establecer su identidad por lo que son y no por lo que quizá ven en televisión o influencias externas. Aprender a ser personas respetuosas e inclusivas no exclusivas. Debemos cambiar la cultura latinoamericana conocida por impuntual, irrespetuosa y no tan disciplinada. (Pazmiño, 2020, p. 1)

Gabriela Angelita Jara Saldaña, Máster en Psicopedagogía, se desempeña como Psicóloga Educativa en la Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión de la Universidad de Cuenca, su labor está ligada a estudiantes de Educación Básica y Bachillerato. Brinda detalles de su visión.

La interrelación ser humano-sociedad-medioambiente es una interacción que permite al ser humano adaptarse a diferentes contextos. La educación permite el desarrollo de destrezas del ser humano, lo que le ayuda a enriquecer su conocimiento. Respecto a las pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios en el ámbito educativo, se ha avanzado bastante en la inclusión educativa de estos grupos, sin embargo, aún existe esa brecha de marginación que debe ser superada en su totalidad. La inclusión de estos grupos se ha venido trabajado desde varios años, considero que el avance ha sido significativo, pero existe aún un porcentaje mínimo de instituciones educativas que no promueven este derecho. *Los otros* son grupos con un número mínimo de personas con alguna característica, no común. Considero que existe un porcentaje mínimo de estudiantes que caen en la discriminación hacia sus pares por diferentes situaciones, sin embargo, es importante recalcar que en la mayoría de instituciones educativas son los docentes quienes deben promover la equidad. La educación intercultural es una educación con un enfoque inclusivo en donde lo esencial es el respeto a la diversidad cultural, en donde se garantice el derecho a la educación de todos y todas, especialmente a todos aquellos grupos que pertenecen a la minoría. Una competencia intercultural sería el desarrollo de destrezas que involucren actividades de pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes, montuvios y otros. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, incorporando objetivos educativos que involucren actividades de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros. (Jara Saldaña, 2020, p. 1)

A continuación, el mismo cuestionario es dirigido a estudiantes, docentes, Coordinadora de DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) y Rector de la institución

donde se realiza el estudio. Se cuenta con la participación de las siguientes señoritas estudiantes de la Unidad Educativa Chiquintad.

Jessica Alexandra Barbecho Chaca, estudiante de Tercero BGU-Ciencias da su opinión respecto a las interrogantes planteadas.

Respecto a la interrelación ser humano-sociedad-medioambiente, los seres humanos somos parte esencial en la conformación de una sociedad, sin embargo, al tratarse del medio ambiente nos convertimos en seres egocéntricos, buscando sacar beneficios por lo general económicos, aniquilando recursos naturales y provocando su destrucción. La educación no se basa únicamente en los conocimientos académicos e intelectuales, sino también abarca la cultura y la moral, por ello es importante la existencia de la misma dentro del crecimiento y desarrollo del ser humano, para poder relacionarse dentro de una sociedad. Respecto a las pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios, el ámbito educativo debería ser accesible y equitativo, evitando difundir el racismo a personas de diferentes culturas o nacionalidades y promulgando una educación intercultural, de manera que nuestro conocimiento en cuanto a cultura se amplíe. La inclusión educativa tiene perspectivas muy amplias, pero de cierta manera no se han logrado cumplir, debido a que la educación se ha deteriorado en cuanto a la moral, por ende, se han perdido valores de gran importancia impidiéndose llevar una convivencia armónica y un aprendizaje fluido. No llamaría a nadie como *los otros*. Actualmente, es muy común escuchar el empleo masivo de "los otros", dirigiéndose a comunidades de diferentes culturas. Los estudiantes actúan a la defensiva promulgando el odio y la indiferencia. En mi opinión dentro del ámbito educativo existen personas que carecen de valores. La educación intercultural busca la inclusión de los estudiantes, promulgando la valoración de la diversidad cultural, a través de la práctica del respeto; no solo está ligada a un grupo de pueblos o nacionalidades, se trata de la inclusión sin distinción alguna, buscando erradicar la discriminación y el racismo. Promulga la convivencia armónica entre las culturas coexistentes. Considero que una competencia intercultural se basa en la interacción entre individuos de diferentes culturas buscando promulgar sus ideologías de manera armónica a través de la convivencia y el respeto. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, reiterando que los seres humanos somos parte fundamental de una sociedad y por ende al tener lazos estrechos entre los individuos podemos enfatizar en la creación de competencias interculturales, buscando un bien común de manera que exista una interrelación armónica, y equitativa. Consiguiendo la participación de otras culturas en nuestro desarrollo tanto social, moral, cultural e intelectual. (Barbecho Chaca, 2020, p. 1)

Inés Guadalupe Machuca Morales, Magister en Docencia y Currículo para la Educación Superior, labora como docente y subinspectora de EGB Superior y BGU en la Unidad Educativa Chiquintad, brinda su opinión al respecto.

El ser humano tiene una interrelación directa con la sociedad y con el medio ambiente. El ser humano necesita de la educación. Los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios son pueblos muy ricos en cultura y son los que aportan a enriquecer a la educación. Los procesos de inclusión en el país, a pesar de que representan una población con una riqueza cultural, sin embargo, no han sido tomados en cuenta para otorgarles sus derechos. Considero que *los otros* son los grupos que no tienen los mismos derechos respecto a la educación. Es necesario guiar a los estudiantes para que aprendan a respetarse y a respetar a todos sin discriminar a alguien tal vez por su condición económica, por ser de otro grupo de pobladores de nuestro país, sin diferenciar a ningún compañero. La educación intercultural está dirigida a todos los habitantes de este país. Una competencia intercultural es saber ser,

saber hacer tratar y conocer a todas las culturas. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, debiendo conocer la identidad cultural y ser orgullosos de sí mismos, ligado al amor a la naturaleza. (Machuca Morales, 2020, p. 1)

César Leónidas Padilla Valdez, Ingeniero Mecánico Automotriz, labora como docente de EGB Superior y BGU en la Unidad Educativa Chiquintad en el área de Matemáticas, brinda su opinión al respecto.

El ser humano se desarrolla en interacción permanente y significativa, tanto con el medio como con la sociedad. La educación, desde el entorno de la escuela (Academia) como fuera de ella, pretende y potencia a que el ser humano sea un individuo con todas las facultades para aprender. Respecto a los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios, resulta complejo delimitar en qué, cómo, quién y dónde se debería educar a estos grupos; sin embargo, en las nuevas propuestas educativas, su educación debería proyectarse como aquella que permita al individuo desplegarse por la gran riqueza cultural, sin provocar alienación. Considero que llamaría como *los otros* a todos los demás, semejantes a mí y con quienes puedo ser; los niños no hacen tal distinción; por tanto, la educación debería replantearse para que el sujeto al crecer conserve esa libertad y alteridad. La educación intercultural es una educación -dentro o fuera de la escuela- que facilite al aprendiente la interpretación de los códigos de la propia cultura, para que en función de estos pueda decodificar otras culturas, dirigida a evitar la privación cultural. Como competencia intercultural definiría lo que alguien evalúa a otro acerca de su capacidad cultural; preferiría que el mismo sujeto se autoevalúe y siendo consciente asuma su realidad cultural. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales a partir de una educación básica comunitaria y luego, esta se proyecte como asociativa. (Padilla Valdez, 2020, p. 1)

María Lorena Ordóñez Santacruz, Licenciada en Psicología Educativa, labora como Consejera estudiantil de estudiante de EGB y BGU en la Unidad Educativa Chiquintad en el DECE, comparte su opinión al respecto.

La preservación del ambiente, buscando evitar el aumento de la degradación de la naturaleza y conservar la oferta natural ante el avance del desarrollo económico que pretende responder a las demandas de un mundo globalizado. La educación otorga a la persona de lo que en un inicio no tiene, con el propósito de mejorarlo, tomando como referente sus ideales. Los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios han alcanzado logros importantes en el ámbito educativo como tener un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, rescatando los aprendizajes vinculados cultura familiar y el fortalecimiento de la identidad cultural. Es importante la inclusión educativa para formar educandos conscientes, críticos y comprometidos con la sociedad, con la finalidad de terminar con las prácticas de discriminación, inequidad y exclusión, y a construir una sociedad igualitaria y justa. No existen *otros*, todos somos iguales. Estudiantes frente a *otros*, evidentemente, genera actitudes negativas en el estudiante, que se expresan con respuestas incorrectas y que se activan el estado emocional de los otros reaccionando de una forma defensiva. La educación intercultural es una forma de enseñanza - aprendizaje que se basa en los testimonios de la pluralidad de culturas, transmitiendo sus conocimientos de generaciones en generaciones, no solo favorece el aprendizaje de los pueblos y nacionalidades sino alcanza una negociación productiva que ennoblezca su ser y el de los otros, con el objetivo de conseguir un desarrollo personal y social adecuado. Una competencia intercultural es el desempeño de las habilidades, actitudes y valores para la realización de una tarea determinada, sobre todo al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de diferentes etnias. Creo en el proceso de

formación hacia competencias interculturales para desarrollar las habilidades, destrezas y metas de la pluriculturalidad. (Ordoñez Santacruz, 2020, p. 1)

Romel Alfredo Guamán Soria, Magíster, labora como Rector de la Unidad Educativa Chiquintad con estudiantes de Educación Básica y Bachillerato, comparte su opinión al respecto.

Que el ser humano que interactúa en una sociedad, en su mayoría irrespete el medio ambiente. El ser humano encuentra a la educación como necesidad de superación económica, más no de superación cultural. Los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y montuvios en el ámbito educativo siguen siendo desplazados de una educación de calidad, es decir no se evidencia la inclusión real. La inclusión de estos grupos no es notoria, en todo caso la brecha se está extendiendo. Llamaría como *los otros* a los estudiantes que pasan sus años de estudio, sin tomar conciencia de que la educación es holística. solo es conocimientos. Si la actitud de los estudiantes fuese crítica y reflexiva, frente a los denominados los otros, la educación tomará un giro interesante. La educación intercultural consiste en una educación inclusiva que emana justicia, innovación y solidaridad, además está ligada a elementos que permitan el respeto a la diversidad cultural. La competencia intercultural sería la habilidad que posee una persona para interactuar en diferentes culturas. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales y partiría desde la formación de valores emanados por la familia, respaldados por la institución educativa en el desarrollo de habilidades respetando siempre las normas interculturales. (Guamán Soria, 2020, p. 1)

Se han considerado todas y cada una de las apreciaciones de los entrevistados en un intento de abrir un abanico con más y diferentes posibilidades de concebir el Proyecto Intercultural, la educación intercultural, la inclusión y la concepción misma de la educación atravesando contextos externos e internos de la Unidad Educativa Chiquintad. Enseguida, se muestran unos datos de interés obtenidos a las catorce personas encuestadas.

Seleccione el grupo con el cual tiene mayor interacción en el ámbito educativo
14 respuestas

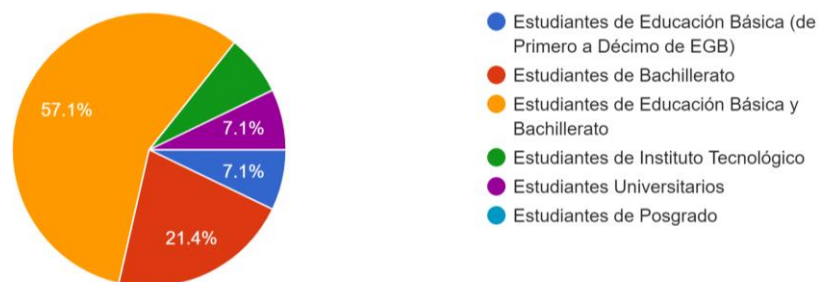


Gráfico 7. Grupos con los que los encuestados tienen mayor interacción.
Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo al Gráfico 7, ocho encuestados que representan el 57% tiene relación directa con estudiantes de Educación Básica y Bachillerato. Tres encuestados que conforman

el 21,4% se desempeña con estudiantes de Bachillerato. Mientras que un profesional se desempeña con Estudiantes de Educación Básica, otro con estudiantes de instituto tecnológico y otro con estudiantes universitarios. Todos ellos fungen como investigadores, autoridades, docentes y estudiantes de los niveles educativos mencionados.

¿Cree que los estudiantes, sin importar el nivel de estudios en el que se encuentren deberían ser formados hacia un concepto de COMPETENCIA INTERCULTURAL?

14 respuestas

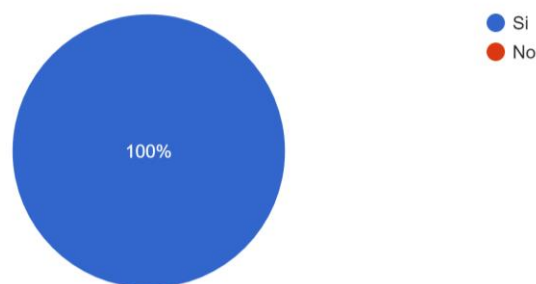


Gráfico 8. Porcentaje de los encuestados que apoyan la formación en Competencias Interculturales.
Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 8, se evidencia una contundente aprobación de la idea de formar a los estudiantes en Competencias Interculturales, sin importar el nivel educativo en el que se encuentren inmersos.

¿Cree que las COMPETENCIAS INTERCULTURALES favorezcan a la consecución del BUEN VIVIR?

14 respuestas

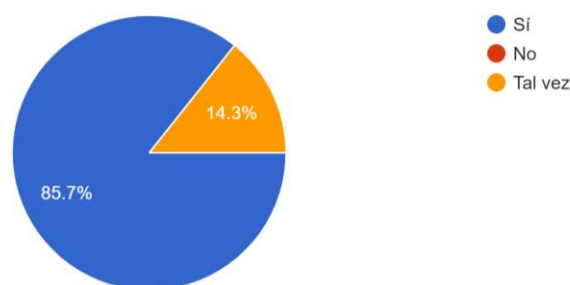


Gráfico 9. Porcentaje de encuestados que opinan que las Competencias Interculturales aportarían al Buen Vivir.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al Gráfico 9, de los catorce encuestados, doce están convencidos de que serían un camino para favorecer a la consecución del Buen Vivir, mientras que dos encuestados abre una probabilidad. En términos generales, no hay una negativa rotunda para la interconexión entre Competencias Interculturales y Buen Vivir.

¿Cree que las COMPETENCIAS INTERCULTURALES favorezcan a la consecución de los ODS?

14 respuestas

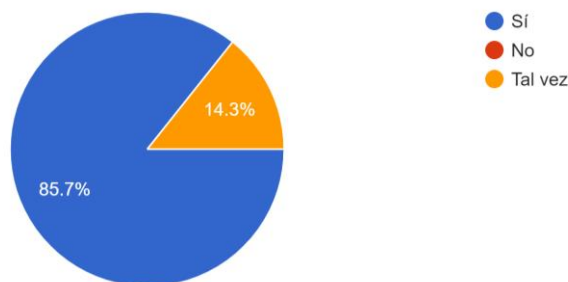


Gráfico 10. Porcentaje de encuestados que opinan que las Competencias Interculturales aportarían a los ODS.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 10, de los catorce encuestados, doce están convencidos de que serían un camino para favorecer a la consecución de los ODS, mientras que dos encuestados abre una probabilidad. En términos generales, no hay una negativa rotunda para la interconexión entre Competencias Interculturales y los ODS. Luego de este diálogo de saberes que apunta a una ecología de saberes. Se ha podido recabar interesantes afirmaciones que no distan de las pretensiones del Proyecto Intercultural, el Buen Vivir y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mismas que serán consideradas para la conceptualización y metodología de la presente investigación.

CAPÍTULO III

COMPETENCIAS INTERCULTURALES: HACIA EL DIÁLOGO DE SABERES

3.1. Las competencias educativas: tipos y elementos constitutivos

Desde una perspectiva más amplia, general e incluso infranqueable, como es la Constitución vigente de Ecuador, en su Título II Derechos, capítulo primero: principios de aplicación de los derechos.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un

país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 17)

Se cita el anterior artículo en concordancia con las pretensiones de este estudio, pues, el desarrollo de competencias ha sido debatido por muchos académicos, sobre todo haciendo alusión al origen del concepto, a su derivación y vínculo con organismos internacionales con visión de corte neoliberal asociada a la productividad y a la objetivación del sujeto y de la naturaleza. Por otro lado, en la LOEI, en el capítulo segundo de las obligaciones del estado respecto del derecho a la educación, el Art. 6 menciona las “Obligaciones. La principal obligación del Estado es el cumplimiento pleno, permanente y progresivo de los derechos y garantías constitucionales en materia educativa, y de los principios y fines establecidos en esta Ley. El Estado tiene las siguientes obligaciones adicionales:” (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, p. 12). Es decir, además de las obligaciones en materia constitucional, se explicitan veinticuatro relacionadas al derecho a la educación, se hace énfasis en el literal “x. Garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo, fomenten el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo.” (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, p. 12). Complementariamente, el Art. 11 establece las obligaciones de las y los docentes, literal “i. Dar apoyo y seguimiento pedagógico a las y los estudiantes, para superar el rezago y dificultades en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y destrezas;” (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, p. 15). Para dar profundidad interpretativa y aplicativa de la LOEI, el capítulo quinto se refiere a la estructura del sistema nacional de educación, y especifica el nivel de Educación Básica (Art. 42), el nivel de Bachillerato (Art. 43).

Art. 42.- Nivel de educación general básica. - La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato. La educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se refuerzan, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística.

Art. 43.- Nivel de educación bachillerato. - El bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica. Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior. Los y los estudiantes de bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones: (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, p. 23)

La LOEI cierra enmarca el proceso educativo con la especificación de los subniveles antes mencionada junto con el escalafón docente en función del mejoramiento de las competencias docentes para una mejoría en el servicio educativo.

Art. 128.- Del desarrollo profesional. - El desarrollo profesional de los y las docentes del sistema educativo particular conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades, competencias y capacidades que les permitirán ofrecer un mejor servicio educativo. Los y las docentes de las instituciones educativas particulares podrán participar en los procesos de formación continua ofrecidos por la Autoridad Educativa Nacional. (Asamblea Nacional de Ecuador, 2011, p. 38)

Con lo anterior, no solo se intenta empoderar el concepto de competencia únicamente a los estudiantes, sino a todos los responsables del sistema nacional educativo. Tanto estudiantes, docentes y autoridades debemos configurar nuestros esfuerzos hacia la competencia, en el sentido más orgánico de la palabra.

De acuerdo a lo recogido en Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad, la palabra competencia hace alusión a un saber hacer en diferentes situaciones cotidianas, pero, este saber hacer se sostiene en algunos pilares como la creatividad, el sistema de valores, la dimensión cognitiva, el sistema de habilidades en concordancia con actitudes que complementan su articulación. Existen estudios relacionados al concepto de competencia y en ellos se hace referencia a la polisemia del término, ha sido tomado como objeto de estudio de diferentes disciplinas como la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología y la pedagogía. En el recorrido epistemológico del término competencia, se puede afirmar una evolución histórica de las ideas vinculadas al concepto. Las distintas teorías, modificaciones e hibridaciones del término, derivaron en dos caminos distintos: competencias con enfoque empresarial y competencias con enfoque social.

Ambos enfoques se realizan a partir de las necesidades educativas para poder articular su puesta en práctica real. Por un lado, un enfoque instruccional se empleó en un sentido estrictamente laboral, protagonizados por los intereses de los grandes grupos económicos, con el fin de buscar optimizar sus ganancias económicas a un menor costo. Por el otro, una tendencia pedagógica más amplia e integral de su puesta en práctica conllevó a la profundización de ideas de impacto social en sus esferas tanto material como espiritual. Para entender un poco más estos enfoques, es preciso recorrerlos en sus inicios paralelos en el último tercio del siglo pasado. (Saavedra, 2010, p. 24)

Es evidente que el modelo de educación por competencias nació de una incipiente motivación económica en su búsqueda por optimizar el desempeño de trabajadores con el

objetivo de generar mayores plusvalías. Ese modelo originario se ha venido instrumentalizando gracias a su estructura metodológica, al punto de ganar terreno en el ámbito social. Esto ha provocado un volcamiento de intereses y esfuerzos desde el enfoque empresarial hacia el social. Saavedra (2010) replantea la situación pues, “La cuestión central ahora se plantea desde la siguiente perspectiva: diseñar modelos pedagógicos de competencias para satisfacer las grandes demandas del pueblo en su lucha por conseguir la justicia social.” (p. 29). Desde esta realidad, la lucha no sería únicamente por alcanzar la justicia social, se podría ir más allá, alcanzar Equidad Social, Sostenibilidad Biocéntrica y Satisfacción Personal, en síntesis, de acuerdo a Hidalgo et al. (2019) hacia la consecución de “los Objetivos del Buen Vivir a escala global” (p. 50), desde un punto de vista del transdesarrollo transmoderno, “entendiendo este como aquella forma de vida que nos permita a los seres humanos coexistir en armonía con los demás seres de la naturaleza, con los demás seres humanos y con nosotros mismos y nosotras mismas.” (p. 7).

En la dinámica de competencias con enfoque social en el contexto complejo y globalizado de las sociedades actuales se vuelve inadecuado y poco productivo responder de manera puramente cuantitativa a las demandas educativas vigentes. Puesto que no basta que la mera acumulación de conocimientos. Se requiere más que eso, es aprovechar y utilizar las oportunidades para adaptarse a un mundo que se encuentra inmerso en cambios constantes. Hay quienes, en su afán de buscar respuestas prácticas, amplias, profundas y efectivas, han intentado sintetizar las características esenciales de la educación para los próximos años.

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 1996, p. 95)

Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, según Delors (1996) son una anticipación de las medidas educativas a efectuar en los distintos contextos. Estos *Cuatro pilares de la Educación*, son principios inmanentes al desarrollo de diferentes investigaciones que se han venido realizando y de una u otra forma han apuntado a

la dimensión cognitiva, procedimental, actitudinal (axiológica) y trascendental de la educación para afrontar los desafíos de los vertiginosos fenómenos sociales, medioambientales e incluso personales que se viven hoy en día.

3.2. Las competencias Educativas Interculturales

El término competencia posee variantes: profesionales, personales, educativas, laborales, sociales, ciudadanas, digitales, culturales, y humanas, brindando amplitud de conceptos y clasificaciones (transversales, básicas, claves, genéricas, entre otras.) En este contexto, López (2016) menciona que “la cuestión fundamental es de naturaleza conceptual y ha de permitir situar a la competencia en su divergencia y complementariedad con otros términos afines. Concretamente en relación a los saberes y conocimientos y también respecto a habilidades y actitudes.” (p. 312), el mismo autor reitera, “El auténtico valor de la competencia reside en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado.” (p. 319).

En la literatura intercultural europea y latinoamericana se distinguen dos interpretaciones de interculturalidad: la primera como “estrategia programática, político-educativa, para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos” donde “las competencias interculturales se definen como herramientas y recursos funcionales para elevar la tolerancia, el entendimiento mutuo y la empatía con la otredad” y la segunda como “estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad”, aquí, “las competencias interculturales se interpretan y/o adquieren en términos de antidiscriminación, concientización y negociación de conflictos”. (Dietz, 2017, p. 194)

Conjugando y deconstruyendo políticas y perspectivas educativas nacionales e internacionales es necesario repensar el sistema de políticas educativas públicas de Ecuador. Además, las evaluaciones endógenas y exógenas de la calidad educativa no están dando la consideración necesaria a la interculturalidad. Por ello, los egresados del sistema de educación demandan procesos de formación y desarrollo de competencias interculturales para hacer

efectiva una educación para el buen vivir. Hablar de educación y ciencias del buen vivir significaría integrar la cosmovisión ancestral Kichwa del “Sumak Kawsay”, desde una percepción intercultural y transdisciplinar que aborde de manera teórica y práctica su carácter antropocéntrico y biocéntrico. Generando espacios de enseñanza-aprendizaje interculturales, siguiendo a Collado, Madroñero y Álvarez (2018) “con el fin de proponer competencias específicas de la formación humana que se adopten en las políticas públicas educativas de la República de Ecuador.” (p. 621)

La emancipación desde la enseñanza y aprendizaje es un conjunto de competencias que rebasan la adquisición de técnicas, por lo que se hace necesario el fortalecimiento de destrezas y habilidades enfocadas en el buen vivir. Esta filosofía Kichwa hace de los docentes y estudiantes algo más que meros trabajadores insertos en procesos de producción de una economía del saber restringida al capitalismo cognitivo y la precarización de sus profesionales. (Collado Ruano, Madroñero Morillo, y Álvarez González, 2018, p. 638)

Respecto a las competencias interculturales, Boaventura de Sousa Santos (2007) apela a una mirada integral y ecológica que incluiría “el conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (p. 68). Esta Ecología de Saberes ha de ser apreciada desde lo procesual. En vez de reificar “los saberes” como tales, una mirada procesual logra descifrar la dinámica en la que los diversos actores-emisores de discursos no son simples “portadores” de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas (Dietz, 2013, p. 191). Las competencias interculturales para este trabajo estarían epistemológicamente dotadas de transculturalidad y siguen la siguiente lógica:

Siguiendo este tipo de propuestas, denominamos “saberes-saberes” a aquellos conocimientos académicos y pedagógico-áulicos que se caracterizan por su abstracción y descontextualización (Bernstein, 1990). Frente a ellos, los “saberes-haceres” no se hallan aún inmersos en la propuesta metodológica de etnografía dialógica. A ambos tipos de saberes se une la dimensión de los “poderes-saberes”, de la implicación política que necesariamente adquiere la apropiación y resignificación de discursos y saberes por actores como los aquí estudiados. Enlazando y combinando sistemáticamente estos ejes, surge una serie de tipos de saberes-haceres-poderes que pueden conformar un punto de partida para definir las capacidades o competencias distintivamente interculturales de los actores con los que trabajamos en el ámbito de las ui (Dietz, 2017, p. 813).

Las competencias interculturales se relacionan con: precautelar un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares; conocimiento general sobre las causas y efectos de la interacción entre miembros de diferentes culturas y desarrollar actitudes

receptivas que potencien el contacto con otros diversos y desarrollar habilidades para aprovechar el conocimiento y las actitudes en el proceso de interacción con otros.

Una manera de dividir las competencias interculturales en capacidades independientes es distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y *savoir s'engager* (consciencia cultural crítica), como lo ha hecho Byram (1997, 2008). (Leeds-Hurwitz, 2017, p. 20)

Esta última investigación *Competencias Interculturales Marco conceptual y operativo*, propuesta por Leeds-Hurwitz (2017) como contribución a la UNESCO, se interconecta con los Cuatro pilares de la Educación de Delors (1996) y se complementa con el *Manual para el desarrollo de Competencias Interculturales-Círculos de Narraciones* de Deardorff (2020).

3.2.1. Competencias Educativas Interculturales del estudiante ecuatoriano.

De acuerdo al contexto geopolítico, histórico y sociocultural de Ecuador y Latinoamérica y de la variedad de conceptos y lógicas investigadas, se busca articularlas en una sola, es decir, formular un pensamiento polilógico para enunciar las competencias interculturales que permitan a los estudiantes *Ser con el mundo*, y esto, siguiendo a Collado (2017) “involucra una preparación polilógica de competencias y habilidades múltiples que engloba aprender a ver, escuchar, hablar, escribir, percibir, conocer, pensar, hacer, vivir juntos, etc. pero también conlleva aprender a desaprender.” (p. 89). De este modo, las competencias interculturales para el estudiante ecuatoriano estarán nutridas de varias formas de pensamiento.

Como primer aporte, las políticas de decolonización Mignolo (2007), políticas de decolonización del poder, del saber y del ser, de tal forma que se ponga a visibilizar el valor de la diversidad cultural existente y se fomente la interculturalidad Walsh (2009).

Como segundo aporte, el Modelo de Proceso de Competencia Intercultural Deardorff (2012), presente en el *Manual para el desarrollo de Competencias Interculturales-Círculos de Narraciones* (Deardorff, 2020, p. 68) que ha tenido evoluciones desde 2006, pasando por 2009 hasta 2012 y siendo publicado en español en 2020. A continuación, se muestra la

mecánica del citado modelo.

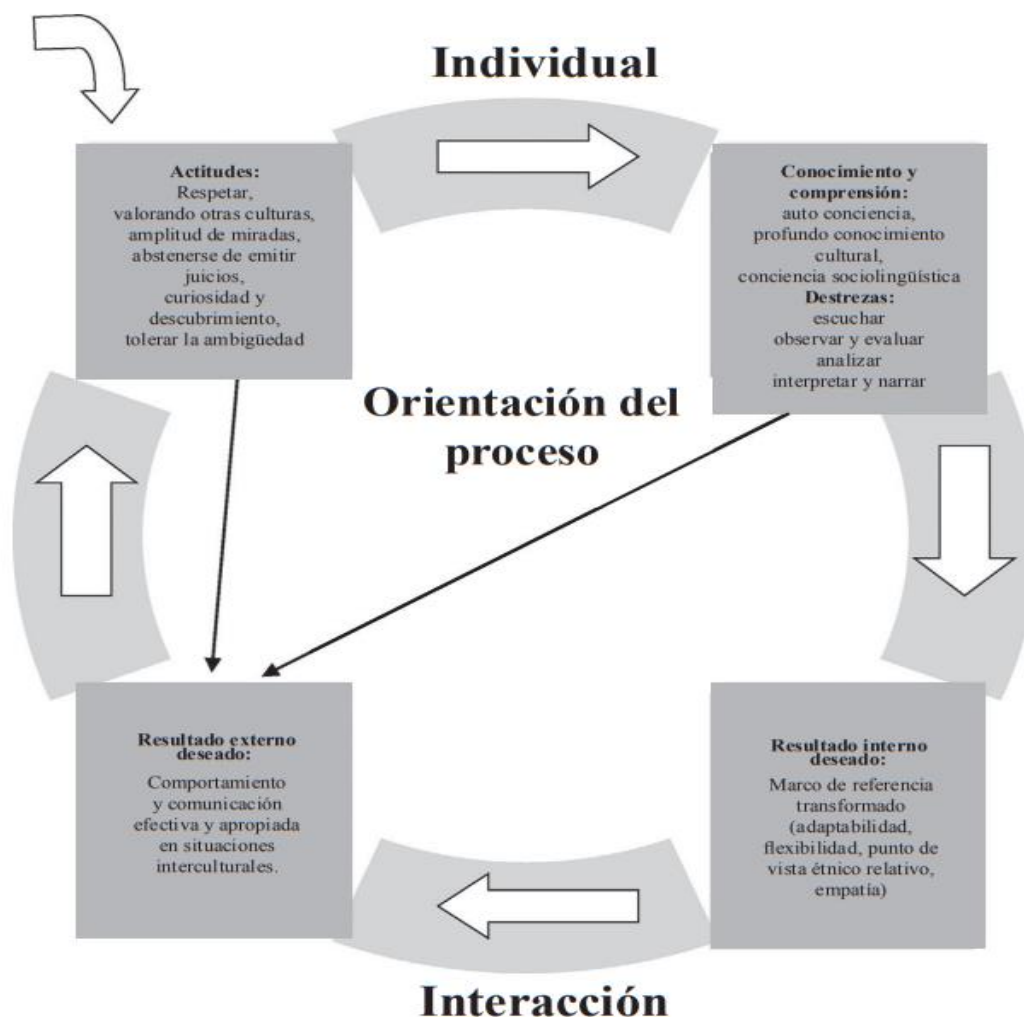


Figura 17. Modelo de Proceso de Competencia Intercultural (Deardorff, 2012).

Fuente: Darla K. Deardorff en Journal of Studies in International Education, autonomía 2006, vol. 10, no 3, p. 241-266 y en The SAGE Handbook of Intercultural Competence, 2009 (Thousand Oaks, CA, Sage).

Como tercer aporte, las *Dimensiones Conceptuales básicas de la educación para la ciudadanía mundial*, donde, Unesco (2015) hace alusión a una educación para la ciudadanía mundial que adopte “un enfoque polifacético, utilizando conceptos y metodologías que ya se aplican en otros ámbitos, entre ellos la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para el entendimiento internacional” (p. 15) procurando el alcance de objetivos comunes. Las dimensiones conceptuales están inscritas e interrelacionadas en tres ámbitos del aprendizaje: lo cognitivo, lo socioemocional y lo conductual.



Figura 18. Educación para la ciudadanía mundial.

Fuente: Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje, (UNESCO, 2015, pág. 29).

Como cuarto aporte, los Saberes, haceres y poderes de Dietz & Mateos (2010) en Dietz (2017), cuya propuestas ya se explicó brevemente en la Figura 26

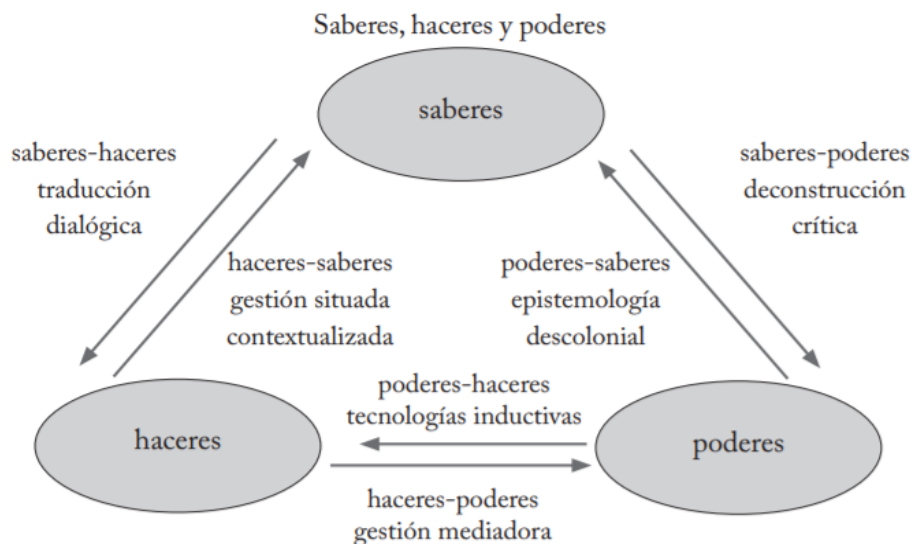


Figura 19. Saberes, haceres y poderes. Fuente: Dietz y Mateos (2010), a partir de sugerencias de Alatorre (2008) y Casas et. Al. (2008) (Dietz, *Comunidad e Interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad*, 2013, p. 191)

En este cuarto aporte, resulta interesante reconocer que la idea proviene de un enfoque intercultural que rige a universidades interculturales a través de la sistematización de “Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana” (Dietz, 2017, p. 809). Para esta investigación, este diálogo es vital, puesto que muestra una dinámica que intenta aterrizar la teoría en la práctica educativa cotidiana, para Dietz (2017) estos saberes prácticos “se “filtran” hacia y/o se traducen a una constelación institucional específica y una práctica pedagógica muy concreta, que constantemente vincula lo áulico con lo extra-áulico, lo teórico con lo práctico, lo académico con lo comunitario.” (p. 812) y se explica de mejor manera en una dinámica intercomunicativa de ida y vuelta.

- saberes-haceres están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir, de forma dialógica y potencialmente simétrica, entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales;
- los haceres-saberes abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada;
- los saberes-poderes son aquellos que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder;
- los poderes-saberes son aquellas competencias interculturales que parten de epistemes subalternas que logren superar la colonialidad del saber y del poder imperantes;
- los haceres-poderes incluyen todas aquellas capacidades prácticas de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder a partir de la praxis cultural específica de los actores implicados;
- y, por último, los poderes-haceres se refieren a aquellas “tecnologías inductivas” que apoyan la apropiación local de saberes-haceres más generales en un contexto específico de ejercicio de poder. (Dietz, 2017, p. 814)

Como quinto aporte, se ha considerado los Principios Ancestrales y Contemporáneos. Para los Principios ancestrales, se ha considerado el Art. 83 de la Constitución “Son deberes y responsabilidades de las ecuatorianas y los ecuatorianos, sin perjuicio de otros previstos en la Constitución y la ley. Numeral 2. Ama killa, ama llulla, ama shwa. No ser ocioso, no mentir, no robar” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 42) y en el mismo artículo, el Numeral “5. Respetar los derechos humanos y luchar por su cumplimiento.” (p. 42). Este último, podría interpretarse desde una Ética Planetaria y Cuidado del Medio Ambiente y acciones para la Erradicación del Racismo, Xenofobia y Violencia de género. Para la ética planetaria y cuidado del medioambiente, la obra *Ética planetaria desde el Gran Sur* (Boff, 2001) podría complementarse con lo planteado, debido a su radiación en la Teología de la liberación que promulga una visión espiritualista desde un planteamiento ambiental (superando las perspectivas ecológicas y políticas), en un afán de unir voces del norte y del sur hacia la consecución de una ética desde y para el planeta Tierra. La búsqueda constante de un *ethos* mundial para la superación de las diferentes crisis que aquejamos. Boff, invita a ser participantes activos quienes habitamos el *Gran Sur*, de ese sur que también está en el norte.

El interés por el patrimonio natural común de la vida y de la humanidad, considerablemente amenazado en nuestros días, nos obliga a ciertos consensos mínimos. Del mismo modo, el agravamiento de la pobreza, de la degradación del medio ambiente y del desempleo estructural exigen un nuevo pacto ético de la humanidad, sin el cual el futuro puede ser amenazador para todos. (Boff, 2001, p. 11)

Para plantear acciones para la erradicación del racismo, xenofobia y violencia de género, nos lleva a hablar de interseccionalidad⁷, a hablar de los complejos y múltiples ejes de diferencia (económica, social, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial) y su intersección en contextos históricos específicos, produciendo formas de exclusión, desigualdad y jerarquización. El análisis interseccional debería contemplar las desigualdades o discriminaciones y, además, debería según García, Andrés, & Panchi (2018) “ser considerado un enfoque teórico que debe abarcar a todos los miembros de la sociedad, ya que es un instrumento adecuado para analizar la estratificación social.” (p. 83)

⁷ Kimberlé Williams Crenshaw, docente y académica estadounidense especializada en Teoría crítica de la raza define en 1989 la interseccionalidad como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales” (Valiña, 2020, p. 1)

La explotación de los grupos considerados "inferiores" por el poder hegemónico, como es el caso de las nacionalidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, se advierte en la precarización de sus condiciones objetivas de vida, como las de salud, educación, trabajo y vivienda, entre otras. (García, Andrés, & Panchi, 2018, p. 83)

La intersección en este sentido, mostraría que las situaciones de explotación y discriminación no se dan exclusivamente en el ámbito educativo sino también en el plano, laboral, sexual, emocional, económico, de acceso a servicios, etc. en términos de violencia material y simbólica dirigida principalmente a los individuos considerados excluidos del sistema.

Estos cinco aportes, inician su conjunción y puesta en marcha desde una intención derivada del concepto de autopoiesis⁸ con el objetivo de crear una lógica que pueda desmontar el sistema imperante. Urteaga (2010) afirma que Luhmann⁹ “ha utilizado la noción de auto-referencia para intentar aprehender esta propiedad de los sistemas que consiste en crearse ellos mismos, para proponer una definición de los sistemas como entidades constituidas por operaciones.” (p. 313).

Desvinculado de su soporte tradicional, el concepto de auto-referencia se refiere a la unidad que un elemento, un proceso o un sistema, es para sí mismo, es decir independientemente de los cortes que pueden ser realizados por la observación de los demás. El concepto contiene también la idea de que la unidad solo puede venir de una operación, que debe estar producida, que no preexiste y que está vinculada a un individuo, una sustancia o una idea de su propia operación. Para los sistemas sociales, esta idea se traduce por la neutralización de todos los antecedentes y condiciones de pertenencia a un dominio que no se fundamenta en este ámbito. Dicho de otra forma, la comunicación no está programada desde el exterior. (Urteaga, 2010, p. 303)

Para nuestras intenciones, el concepto dinámico de Competencias Interculturales se nutre de un diálogo de saberes que constituye una ecología de saberes y esta concibe a los grupos sociales como sistemas cuyo funcionamiento, es asumido en una primera instancia como metáfora continuada. Es decir, las competencias interculturales hacen un acercamiento sociocultural y medioambiental de las sociedades de adentro hacia afuera, donde los antecedentes, condiciones y sentires culturales de pertenencia deben estar neutralizados, no

⁸ La noción de autopoiesis (AP), por su parte, fue propuesta en los años 70 por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela para explicar la organización individual de los seres vivos como un proceso dinámico que genera una identidad desde las operaciones del sistema. (Etxeberria & Bich, 2017, p. 1)

⁹ Sociólogo alemán reconocido por formular la teoría general de los sistemas sociales con base al concepto de autopoiesis.

eliminados ni sobrevalorados, en igualdad de condiciones. Es necesario reconocer que cada sistema está compuesto por subsistemas funcionales claramente diferenciados.

La diferenciación en subsistemas funcionales se comprende a través del modelo de la producción por el sistema de lo que lo constituye y de lo que lo limita. Puesto que el sistema social está formado por la comunicación, la evolución hacia la diferenciación depende de la producción de semánticas autónomas, y se traduce por la aparición de secuencias de comunicaciones propias a cada subsistema. Además, cada subsistema observa la sociedad a partir de su propia función. Esta observación, según la cual se orienta, está estructurada por una distinción binaria, que no admite interferencias en la realización de la función: el código. Así, el sistema científico tiene como código la distinción verdad/falso, mientras que el sistema jurídico hace la distinción entre lo legal y lo ilegal. Cualquier información de un sistema es tratada a través de este código. Cada sistema funcional selecciona en función de sus propias distinciones. Por ejemplo, el sistema económico no deja lugar a ninguna orientación por parte de la ciencia. (Urteaga, 2010, p. 308)

Desde la condición comunicativa de los grupos sociales, y autorreconociendo su función en el sistema e irritando el binarismo del sistema occidental, que no ha venido permitiendo interferencias en la realización de sus funciones de sus diferentes subsistemas: el subsistema científico opera entre: verdad/falsedad, el sistema jurídico lo hace entre legalidad/ilegalidad; en cuanto que el político desde poder/carencia de poder; y el económico entre pago/no pago. Este repensar advierte la aparición de un tercer elemento, dando lugar a un sistema dinámico, orgánico y polilógico (lógica trivalente) que pueda ser enunciada desde la interrelación: cognitivo/socioemocional/conductual; conocimientos/actitudes/destrezas; saber/poder/hacer; decolonizar el saber/decolonizar el poder/decolonizar el ser; ser

humano/sociedad/medioambiente y satisfacción personal/equidad social/sostenibilidad biocéntrica.

ECOLOGÍA DE SABERES	Políticas de decolonización Mignolo (2007)	DECOLONIZAR EL SABER		DECOLONIZAR EL PODER		DECOLONIZAR EL SER	
	Modelo de Proceso de Competencia Intercultural Deardorff (2012)	Conocimiento y comprensión: autoconciencia, profundo conocimiento cultural, conciencia sociolingüística		Actitudes: Respetar valorando otras culturas; amplitud de miradas; abstenerse de emitir juicios; curiosidad y descubrimiento; tolerar la ambigüedad		Habilidades: escuchar; observar y evaluar; analizar; interpretar y narrar	
	Dimensiones conceptuales básicas de la educación para la ciudadanía mundial. Unesco (2015)	COGNITIVO		SOCIOEMOCIONAL		CONDUCTUAL	
	Saberes, haceres y poderes. Dietz & Mateos (2010)	Conocimientos		Actitudes		Destrezas	
		SABER		PODER		HACER	
		SABERES↔HACERES	SABERES↔PODERES	PODERES↔SABERES	PODERES↔HACERES	HACERES↔SABERES	HACERES↔PODERES
		Conocimientos para hacer	Conocimientos para actuar	Actitudes para conocer	Actitudes para hacer	Habilidades para conocer	Habilidades para actuar
		Están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir, de forma dialógica y potencialmente simétrica, entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales;	Son aquellos que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder;	Son aquellas competencias interculturales que parten de epístemes subalternas que logren superar la colonialidad del saber y del poder imperantes;	Se refieren a aquellas “tecnologías inductivas” que apoyan la apropiación local de saberes-haceres más generales en un contexto específico de ejercicio de poder.	Abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada;	Incluyen todas aquellas capacidades prácticas de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder a partir de la praxis cultural específica de los actores implicados;
		Traducción Dialógica	Deconstrucción Crítica	Epistemología Decolonial	Tecnologías Inductivas	Gestión Situadada Contextualizada	Gestión Mediadora
	Principios Ancestrales/Contemp	Ama llulla (no mentir)/Transparente		Ama shua (No robar)/Honesto		Ama quilla (No ser ocioso)/Productivo	
		Ética Planetaria y Cuidado del Medio Ambiente					
		Erradicación del Racismo, Xenofobia y Violencia de género,					

Figura 20. Propuesta de Competencias Interculturales en un plano de Ecología de Saberes.

Fuente: Elaboración Propia.

Con la propuesta de la Figura 20, se intenta irritar el sistema operante hegemónico, reconociendo que “la irritación es el proceso a través del cual unos acontecimientos que se han producido en el entorno encuentran cierta resonancia en el sistema”. (Etxeberria & Bich, 2017, p. 309). Se trata de alterar la realidad a través de la producción de medios que puedan ser utilizados para alimentar la comunicación, el diálogo de saberes.

3.3. Percepción, concepción y abordaje de las competencias Educativas Interculturales de los futuros bachilleres.

Se han considerado las respuestas de la entrevista aplicada a dos elementos catalizadores de las relaciones sociales al interior de la institución de estudio, la Unidad educativa Chiquintad. Las dos señoritas han demostrado sensibilidad, afectividad y elocuencia respecto a sus compañeros de diferentes subniveles educativos. Deisy Marisol Monge Guambaña, estudiante de Tercero BGU-Ciencias, además ha fungido como Abanderada del Pabellón Nacional y Expresidente del Consejo Estudiantil brinda su opinión.

Los seres humanos somos un complemento dentro de una sociedad ya que debemos adaptarnos a los valores y formas que la vida social lo enmarcan para sobrevivir, pero es evidente que nuestras acciones cada día han ido deteriorando nuestro medioambiente; hemos tomado mucho de ello y este se ha revelado por medio de los fenómenos naturales que hoy en día conocemos. Considero que el ser humano desde su existencia requiere la necesidad de la educación ya que a lo largo de su desarrollo irá adquiriendo ciertos conocimientos y habilidades que deberán solventarse una vez iniciada la vida estudiantil. La educación es una llave poderosa, nos abre puertas para poder conseguir un futuro esperanzador, nos brinda oportunidades de superación y sobre todo nos permite desterrar la ignorancia y tomar decisiones sabias frente a las diversas situaciones que se presentaran tanto en la vida personal como profesional. La educación es un derecho de todos los ciudadanos de nuestra nación, no deberíamos tener distinción alguna por un color de piel, una lengua o idioma y mucho menos una vestimenta, todos somos ciudadanos y todos merecemos gozar de este derecho, porque todos podemos educarnos y superarnos. En cuanto a procesos de inclusión en nuestro país considero que falta mucho, los procesos de inclusión no logran su objetivo al 100% porque no todos los estudiantes son capaces de poner en práctica el valor del respeto, no solo hacia la parte afectiva sino a todo lo que le caracteriza a cada una de estas personas que son parte de estas culturas. La realidad es tan clara una verdadera educación debería iniciarse no solo en las aulas sino en el hogar, hacer uso de los valores es una gran oportunidad para que todos gocemos de una educación plena sin distinción alguna. A nadie denomino como *los otros*. Existe una carencia de valores de algunos estudiantes, quienes se burlan, se mofan y no ponen en práctica el grandioso valor del respeto. Lo considero muy mal porque cada quien debería ser libre de ser como es y no necesitar aparentar algo que no, solo por ser incluido y mucho más allá de todo yo considero que todos merecemos respeto. La educación intercultural es la inclusión, valoración y oportunidad para toda la diversidad cultural, es para todos, sin distinción alguna ya que la misma busca el reconocimiento y la aceptación del pluralismo cultural como una realidad social, instaurar una sociedad de igual derechos y equidad, erradicar el racismo, la violencia y sobre todo la exclusión. Porque todos somos humanos y merecemos respeto. A la competencia intercultural la definiría como la capacidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a las diversas acciones y expectativas con las personas de otras culturas. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, recalcando que el ser humano es un complemento dentro de una sociedad y que en esta

debe adaptarse a las diversas acciones para sobrevivir, pondríamos en práctica este gran elemento crear competencias interculturales donde todos y cada uno no solo busquemos sobrevivir por encima de otros sino donde interactuemos adecuadamente frente a las acciones y expectativas de las personas de otras culturas, creando una convivencia plena donde todos contribuyan al desarrollo pleno sin distinciones. (Monge Guambaña, 2020, p. 1)

María Luisa Jara Arias, estudiante de Tercero BGU-Ciencias, además ha fungido como Escolta del Pabellón Nacional y exintegrante del Consejo Estudiantil brinda su opinión.

El ser humano posee muchas habilidades lo que le permite formar parte de una sociedad, para ello es muy importante que este interactúe con su entorno, siendo así el medio ambiente su pilar de desarrollo. El ser humano posee un desenvolvimiento de indiscutible capacidad, y el único medio por el cual conseguirá proteger tanto sus libertades derechos y demás normas es mediante la educación, el arma más poderosa que existe dentro de la sociedad. Los pueblos y nacionalidades dentro de la educación son un vivo ejemplo de toda la cultura e historia que se tiene acerca de nuestra verdadera identidad, son muy importantes ya que poseen conocimientos heredados, así como también grandes legados. Al ser etnias que se encuentran alejadas de las grandes industrias y del sector urbano cuentan con pocos privilegios para el sustento de su desarrollo, en nuestro país aún no se logra llegar a cubrir una formación adecuada, son notables los obstáculos. Para mí, *los otros*, serían las personas que se mantienen dentro de un grupo que no puede o se le permite un adecuado desarrollo. Existen estudiantes que debido a su estatus o ideologías expresan cierto tipo de rechazo al notar ciertas cualidades de determinado grupo, pero también hay estudiantes que respetan mucho la idiosincrasia y comparten lazos de valores muy estrechos con cierto grado de curiosidad. La educación intercultural es uno de los mayores lujos que puede existir dentro de un país porque es un medio que nos permite crecer a todos y de esta manera explorar ciertos campos desconocidos con conocimientos nuevos e innovadores, está ligada con todos los miembros de una nación y se podría decir que también del mundo porque por más pequeños detalles que conozcamos de determinado pueblo posee seres innovadores buscando una mejor calidad de vida. La competencia intercultural es una manera de conseguir nuevos conocimientos y nuevas formas de mirar la realidad, pues juntando una serie de datos podríamos crear oportunidades que permitan concebir a la realidad de una forma diferente. Creo en el proceso de formación hacia competencias interculturales, brindando oportunidades para que los estudiantes puedan acceder a una mejor calidad de educación que les permita construir una nación sin límites de conocimiento sino más bien con una libre expresión con un gran respaldo de intermedio. (Jara Arias, 2020, p. 1)

Las dos respuestas, permiten sondear un cúmulo de conocimientos previos respecto a la interrelación ser humano/sociedad/medioambiente, lo cual, otorga una aceptación para la inclusión de competencias interculturales dentro del proceso formativo que se desarrolla al interior de la institución (dentro y fuera del aula) en el currículo explícito y el currículo oculto, en lo académico y en lo cotidiano, que, probablemente pudiera ser trasladado a sus hogares y otros focos de interrelación.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Elaboración del cuestionario destinado a la obtención de información mediante encuesta a los estudiantes

La presente investigación recopila estudios documentales para obtener información cualitativa y cuantitativa que permita profundizar en la evolución educativa, social y económica de la Región Latinoamericana (andina) y específicamente de Ecuador. Se ha utilizado una metodología analítica, sistemática e interpretativa sobre los datos e indicadores que abordan los ODS 1, 4 y 5; el Proyecto Intercultural dentro del paradigma epistémico, político, social y cultural del Buen Vivir; el estado actual del servicio educativo fiscal; la evaluación de aprendizajes dentro del marco jurídico de la LOEI y de su aporte al Proyecto Intercultural; y el planteamiento de una concepción de Competencias Interculturales como lógica trivalente para desestabilizar el sistema hegemónico-opresor descrito en el primer capítulo. Entre los datos recogidos, destacan los informes presentados por instituciones como el Banco Mundial, CEPAL Naciones Unidas, UNESCO, INEVAL, MINISTERIO DE EDUCACIÓN entre otras instituciones e investigadores. Por tanto, el espectro de esta investigación es analizar la evolución del Proyecto Educativo Intercultural, sus alcances y limitaciones desde el 2006 hasta 2020 y de cómo su implementación, desarrollo, monitoreo y evaluación en el sistema nacional educativo está contribuyendo a la consecución de los ODS o en su defecto a los OBV, planteando además una alternativa para optimizar su impacto en el ser humano, la sociedad y el medioambiente.

4.1.1. La triada saberes, haceres y poderes

Los saberes interculturales desarrollados por Dietz (2017) pretenden extender la educación intercultural a la vida comunitaria, a la realidad social, incluyendo otros tipos de saberes (indígenas, populares, tradicionales, campesinos, otros). Además, se procura revitalizar y promover las lenguas originarias, erradicar los diferentes modos de exclusión social de “las etnias “minoritarias”, minorizadas y hasta hace poco apartadas por completo” (p. 818) de la educación convencional. Anteriormente se explicó la triada Saberes, haceres y poderes y a continuación se profundiza su interpretación.

Tabla 5.

La triada saberes, haceres y poderes.

Saberes		Haceres		Poderes	
Saberes-poderes	Saberes-haceres	Haceres-saberes	Haceres-poderes	Poderes-haceres	Poderes-saberes
En segundo lugar, hemos identificado saberes-poderes, entendidos aquí como aquellos saberes adquiridos dentro o fuera del contexto educativo; se caracterizan por ser exclusivos de un grupo e “íntimamente” compartidos entre los miembros de una comunidad, una ONG, una asociación o un grupo productivo, además de generar un sentido de lucha y empoderamiento en quienes los ejercen. (Dietz, pág. 823)	En primer lugar, los jóvenes estudiantes adquieren saberes-haceres como gestores; se trata de saberes prácticos, aplicados, que se han obtenido en el contexto educativo. Resultan de la aplicación de lo aprendido en el aula, de la combinación de lo teórico y práctico. Aquí un ejemplo de cómo en las narraciones de sus experiencias laborales las y los egresados construyen este tipo de saber. (Dietz, pág. 822)	Los haceres-saberes serán entendidos como las prácticas adquiridas en la vida comunitaria. Son el resultado de la praxis de los sujetos, resultan de la combinación de lo práctico y teórico. Un gestor ejemplifica este tipo de hacer. (Dietz, pág. 824)	En otro sentido, los haceres-poderes se identifican como las prácticas aprendidas dentro o fuera del contexto educativo, que permiten a quienes las poseen mediar entre diferentes jerarquías de poder. (Dietz, pág. 825)	Por último, los poderes-haceres son las prácticas que emergen desde abajo, desde los contextos de los sujetos, se basan específicamente en la experiencia. (Dietz, pág. 828)	Ahora bien, los poderes-saberes son los aprendizajes adquiridos que generan un liderazgo, una lucha y un posicionamiento en los sujetos que los ejercen. Este tipo de poderes-saberes forma a egresados conscientes de su cultura étnica y de los saberes que de ella emanan, como lo muestra el siguiente relato. (Dietz, pág. 826)

El explicitado vínculo triádico no pretende solamente una asunción mnemotécnica para la comprensión de la competencia intercultural, más bien, hace un intento por activar, visibilizar, concientizar y armonizar diferentes formas de pensamiento monádico que han venido operando de manera diádica o binaria en el presente sistema imperante.

4.1.2. La competencia global

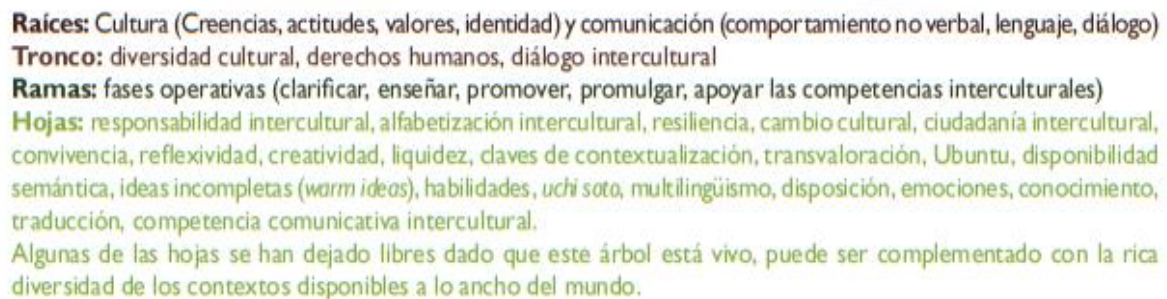
Luego de que se ha repensado la idea de competencia intercultural, surge como elemento satelital, el concepto de competencia global. En el contexto de los principios evaluadores de la calidad educativa de la OCDE a través de sus programas de evaluaciones PISA, se considera que la vida de alumnos del siglo XXI se desarrolla en un mundo interconectado, dinámico y diverso en el cual emergen fuerzas digitales, económicas, demográficas, ambientales y sobre todo culturales que modelan a su antojo las vidas de los niños y jóvenes, incrementando las probabilidades de encuentros interculturales a cada instante. Esto, al parecer podría ser un desafío, pero también podría transformarse en una oportunidad para apreciar y beneficiarse de las diferencias culturales.

La competencia global es un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo. (OECD, 2018, p. 5)

Proponer y desarrollar una perspectiva global e intercultural significa iniciar un proceso permanente que fácilmente la educación intercultural podría dar forma, amplitud y profundidad para la construcción de un mundo mejor.

4.1.3. El árbol de las competencias

El siguiente árbol de competencias interculturales de acuerdo a Leeds-Hurwitz (2017) ofrece una visión simbólica del sistema orgánico de conceptos que compone las competencias interculturales. Esta representación revela la diversidad de conceptos, aunque interconectados y nutridos con los mismos nutrientes morales e intelectuales. Esta vinculación conceptual prioriza la diversidad cultural, el diálogo intercultural y los derechos humanos para conectarse como parte de un todo, con otros conceptos que los completan como la cultura y la comunicación.



Fuente: Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo (Leeds-Hurwitz, 2017, p. 27)

Este concepto orgánico de representación de las Competencias interculturales motivó las investigaciones relacionadas a una sinergia entre medioambiente, ser humano y sociedades del presente estudio.

Hasta aquí, se han definido los elementos que perfilan y nutren conceptual y estructuralmente las competencias interculturales de esta investigación. La Figura 29 atiende a un diálogo de saberes sin un orden jerárquico establecido, por otro lado la estructura dinámica de Dietz (2017) pretende una suerte de mutualismo conceptual y estructural para auto concebirse como un sistema orgánico que de manera analógica a un ser viviente. Esta idea metafórica nace de la escasa interrelación que existe en las políticas públicas y resultados educativos de las evaluaciones internas y externas aplicadas al sistema nacional educativo, en estos elementos se apunta de manera aislada al ser humano a la sociedad y al medio ambiente; son concebidos como entes imprescindibles, mas no simultáneos en unidad. El concepto de autopoiesis ha venido evolucionando por más de veinte años con ciertas polémicas, sin embargo, la intención de creer que lo micro (una célula y sus elementos, por ejemplo) funciona de manera análoga a lo meso (una sociedad específica, podría ser un ejemplo) y a lo macro (una galaxia), aún es una cuestión que ha quedado para la academia y para unos cuantos que tienen acceso a esta información y por otro lado, están los saberes ancestrales que intentan explicar lo mismo, pero han caído en desprestigio, están colonizados. Mientras sucede esto, quienes desconocen o alienan la interrelación ser humano-sociedad-medioambiente, dislocándola, a través de tintes políticos han creado un sistema que evidencia colonialidad del saber, colonialidad del poder, colonialidad del ser. A continuación, se presentan las competencias interculturales que son entendidas como variables inherentes a cada estudiante y que pueden activarse dependiendo de la situación problemática a la que pudieran responder de la mejor manera, son auto percibidas por ellos mismos como un conjunto de características personales relativas.

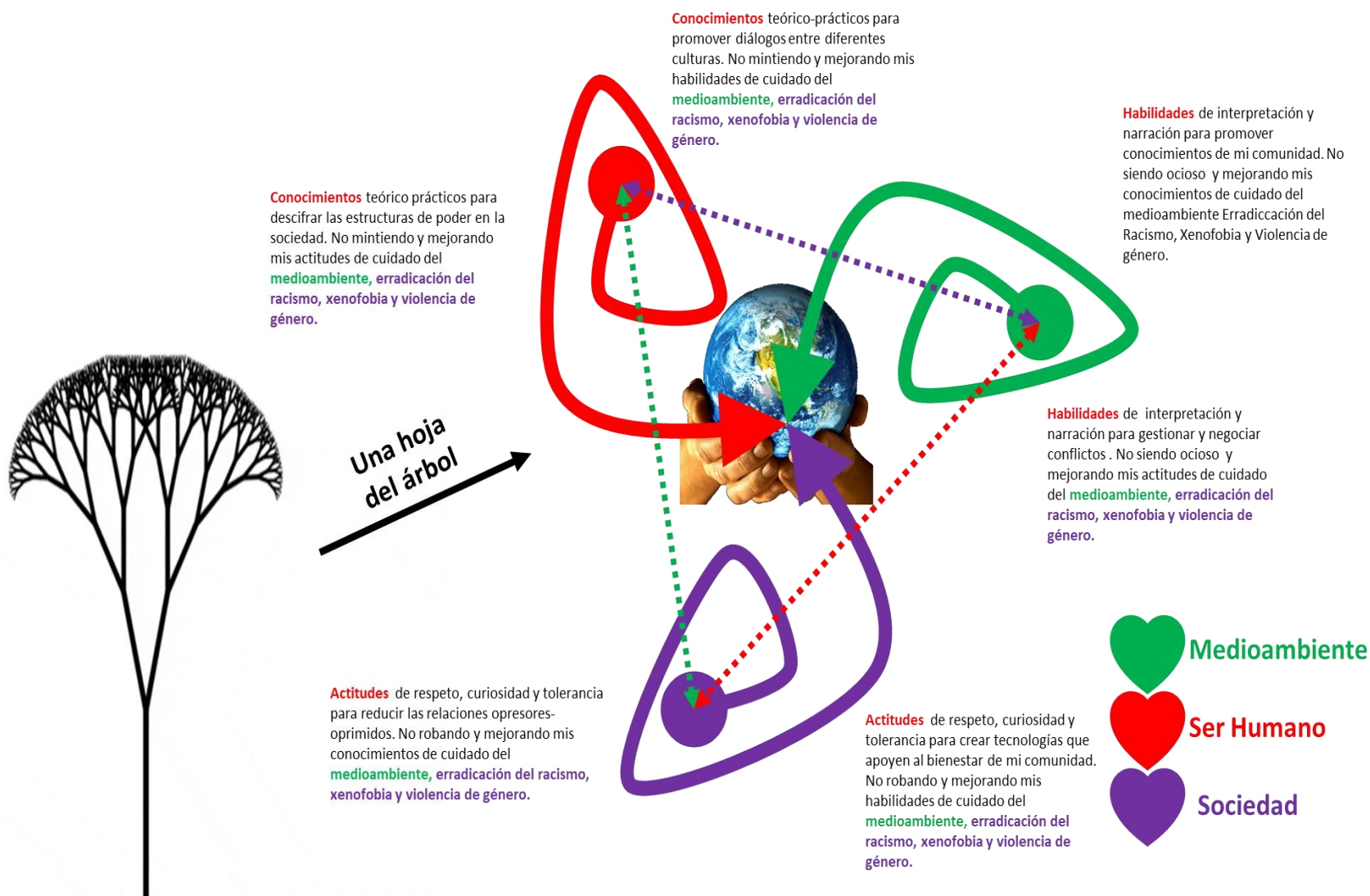


Figura 22. El árbol de las competencias interculturales, una metáfora.
Fuente: Elaboración propia.

4.2. Variables para la medida de las competencias interculturales.

En párrafos anteriores y en las Figuras 20 y 22 se evidenció la propuesta de Competencias Interculturales, pero, para su medición se ha considerado como elemento de contraste la deconstrucción y transfiguración de los ODS en los OBV. Siguiendo el estudio Hidalgo, et al. (2019): *Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles*, el cual ha logrado formular Los Objetivos del Buen Vivir a escala global. Los OBV, en la citada obra, están articulados como un sistema veinticuatro objetivos, tres generales y veintiún específicos, encauzados a nutrir las tres armonías que caracterizan al buen vivir a escala global: ser humano (uno mismo); sociedad (los demás seres humanos) y medioambiente (los demás seres de la naturaleza).

La propuesta que se ha presentado aquí es una primera propuesta de construcción del buen vivir a escala global, en la que deben participar las organizaciones de la sociedad civil, el sector privado y el sector público, tanto de los ámbitos locales como nacionales, regionales o global. Como tal propuesta, con este documento esperamos abrir un debate académico y social que permita construir, en el futuro, una agenda global del buen vivir, derivada de la participación social, que nos permita ir más allá del insuficiente desarrollo sostenible que persiguen los ODS. (Hidalgo et al., 2019, p. 50).

De este modo, los objetivos del Buen Vivir, luego de la deconstrucción de los ODS a partir de “una perspectiva epistemológica posmoderna, posracionalista y posestructuralista, centrada en la deconstrucción del concepto (Derrida 1967),¹⁶ aplicando un análisis crítico de tipo deconstructivista a todos y a cada uno de los ODS desde el punto de vista del transdesarrollo transmoderno” (Hidalgo et al., 2019, p. 12) se configuran en un sistema de veintiún objetivos enmarcados en las denominadas armonías: Sostenibilidad Biocéntrica, Equidad Social y Satisfacción Personal. Con ello, el Proyecto Intercultural adquiere mayor protagonismo e intenta irritar, trasgredir, implosionar, somatizar y en lo posible desmontar al sistema hegemónico. Para fines didácticos y de comprensión de los estudiantes, se procedió a realizar un parafraseo y una traducción intercultural de cada objetivo, siguiendo el precepto de Santos (2010) de que una traducción intercultural no solo es aquella donde entran en juego diferentes lenguas sino también “diferentes categorías, universos simbólicos, y aspiraciones para una vida mejor.” (p. 57). A partir de esta traducción intercultural, cada estudiante seleccionó una competencia de su preferencia, de acuerdo a su autopercepción de sus características a manera de estudio de caso.

Tabla 6.

Variables para la medida de las competencias interculturales (ODS-OBV).

Armonías	Objetivos del Buen Vivir (Deconstruidos a partir de los ODS)	Traducción Intercultural (Ítems de contexto o Estudio de caso)
1. SOSTENIBILIDAD BIOCÉNTRICA. Detener la pérdida de biodiversidad de ecosistemas, de biodiversidad de especies y de biodiversidad genética, acomodando, al mismo tiempo, la huella ecológica humana a la biocapacidad del planeta	1.1. Cuidado de ecosistemas. Detener el deterioro de los ecosistemas acuáticos y terrestres de ámbito local, regional, nacional, transnacional y global, y poner en marcha procesos de recuperación, por medio de políticas de restauración, de forma que se contribuya al desarrollo de entornos seguros para la vida	¿Qué conjunto de características crees que tienes para detener el deterioro de los ecosistemas acuáticos y terrestres de ámbito local, regional, nacional, transnacional y global?
	1.2. Economía sostenible. Transitar hacia sistemas de producción, consumo y trabajo que generen un menor consumo de recursos naturales, una menor producción de residuos y una mayor disponibilidad de tiempo libre, de forma que permitan mejorar la calidad de vida de las personas y de los demás seres de la naturaleza	¿Qué conjunto de características crees que tienes para construir sistemas de producción, consumo y trabajo con baja inversión de recursos naturales, baja producción de residuos y mayor disponibilidad de tiempo libre?
	1.3. Extracción sostenible. Limitar la extracción de recursos naturales renovables y no renovables en los ámbitos local, regional, nacional y global, condicionándolos a la capacidad de reproducción de recursos naturales renovables sustitutivos en los mismos ámbitos, de forma que los stocks locales, regionales, nacionales y globales de recursos naturales se mantengan relativamente estables.	¿Qué conjunto de características crees que tienes para limitar la extracción de recursos naturales renovables y no renovables en los ámbitos local, regional, nacional y global?
	1.4. Transiciones por el clima. Poner en marcha transiciones hacia sistemas energéticos, basados exclusivamente en las fuentes de energía renovables, que contribuyan a mitigar los efectos del cambio climático global y hacia sistemas de hábitat, producción y consumo que puedan adaptarse de manera no traumática a dicho cambio.	¿Qué conjunto de características crees que tienes para poner en marcha transiciones hacia sistemas energéticos, basados exclusivamente en las fuentes de energía renovables, que contribuyan a mitigar los efectos del cambio climático global?
	1.5. Derechos de la naturaleza. Aprobar una Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza y reconocer constitucionalmente dichos derechos y sus mecanismos de tutela en el interior de cada país, de forma que se tomen en consideración los valores intrínsecos de la naturaleza	¿Qué conjunto de características crees que tienes para aprobar una Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza y reconocer en la constitución dichos derechos y sus mecanismos de protección al interior del país?

	<p>1.6. Economía circular. Fomentar sistemas de gestión de los residuos de los procesos de producción y de consumo bajo criterios de economía circular, que contribuyan a reducir la presión sobre la capacidad de generación de recursos naturales y la capacidad de absorción como sumideros de los ecosistemas locales, regionales, nacionales, transnacionales y global</p> <p>1.7. Hábitats óptimos. Optimizar la escala de los hábitats locales para aprovechar las economías de aglomeración y evitar las deseconomías de aglomeración, de forma que se reduzca la presión sobre la capacidad de carga de los ecosistemas locales</p>	<p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para Fomentar sistemas de gestión de los residuos de los procesos de producción y de consumo bajo criterios de economía circular (similar al ciclo de reciclaje)?</p> <p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para mejorar los hábitats locales?</p>
<p>2. EQUIDAD SOCIAL. Reducir los niveles de desigualdad de capacidades y oportunidades de la población mundial, entre regiones, territorios rurales y urbanos, etnias, confesiones religiosas, clases sociales, géneros, identidades sexuales y personas, así como los niveles de desigualdad de bienestar social alcanzados</p>	<p>2.1. Producción local. Fomentar el desarrollo de las actividades productivas de pequeña escala y de ámbito local, basada en los productos de cercanía, que contribuyan a reducir los niveles de pobreza e inequidad social dentro de los países</p> <p>2.2. Soberanía alimentaria. Implementar políticas productivas y comerciales, con criterios agroecológicos y culturales, que permitan una transición hacia la soberanía alimentaria de los países y de las comunidades locales</p> <p>2.3. Democracia participativa y pacífica. Desarrollar mecanismos de participación política de las personas y de resolución pacífica de conflictos, en los ámbitos local, regional, nacional, internacional y global, que permitan transitar hacia una pluridemocracia participativa y pacífica adaptada a cada contexto social.</p> <p>2.4. Progresividad fiscal. Implementar sistemas fiscales progresivos, que redistribuyan la renta generada en los mercados internos de los países, así como compromisos obligatorios de ayuda oficial al buen vivir entre países, que redistribuyan la renta generada en los mercados internacionales</p> <p>2.5. Economías alternativas. Fomentar la satisfacción de las necesidades fundamentales de las personas, por medios alternativos al mercado que generen una distribución de la renta y la riqueza más equitativa</p> <p>2.6. Regulación de mercados. Regular los mercados locales, nacionales, transnacionales y globales por medio de los poderes públicos locales, nacionales e internacionales, que eviten la concentración del poder de mercado en manos de pocos actores.</p>	<p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para fomentar el desarrollo de las actividades productivas de pequeña escala y de ámbito local (reduciendo pobreza e inequidad)?</p> <p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para implementar políticas productivas y comerciales, con criterios agroecológicos y culturales?</p> <p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para Desarrollar mecanismos de participación política de las personas y de resolución pacífica de conflictos?</p> <p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para Implementar leyes para el cobro de impuestos progresivos y haya una mejor redistribución?</p> <p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para Fomentar la satisfacción de las necesidades fundamentales de las personas?</p> <p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para Regular los mercados locales, nacionales, transnacionales y globales para evitar la concentración del poder económico en manos de pocos actores?</p>

3. SATISFACCIÓN PERSONAL

Aumentar los niveles de satisfacción de las personas con su propia vida, en sus diferentes contextos territoriales, y reducir, al mismo tiempo, la distancia entre los niveles de satisfacción de las personas más satisfechas y las personas menos satisfechas

2.7. Discriminación positiva. Implementar, en el interior de los países, políticas de discriminación positiva, que incrementen las capacidades y las oportunidades iniciales de las personas más desfavorecidas, y políticas de limitarianismo económico y social, que reduzcan los ingresos y el bienestar final de las personas más favorecidas

3.1. Interculturalidad. Reconocer, respetar y fomentar las diferentes identidades étnicas y prácticas culturales existentes en el interior de cada país y entre países, así como el derecho de movilidad transfronteriza y la convivencia armónica de los diferentes grupos étnicos bajo criterios de interculturalidad, de manera que contribuyan al florecimiento de todas las culturas.

3.2. Identidades diversas. Reconocer y respetar las diversas y plurales identidades de género, sexuales, étnicas y fenotípicas, despatriarcalizando, desheteronormalizando y decolonizando las relaciones sociales, de manera que disminuyan las discriminaciones sociales por identidad

3.3. Educación contextual. Reconocer, respetar y fomentar las diversas formas de alfabetización, aprendizaje y educación a lo largo de toda la vida, en función de las capacidades específicas de las personas y de su contexto social y ambiental, de forma que estas puedan realizarse como personas

3.4. Vida sencilla. Reconocer, respetar y fomentar estilos plurales de vida sencilla, que permitan a las personas satisfacer sus necesidades humanas fundamentales en sus diferentes contextos territoriales

3.5. Espiritualidades. Reconocer y respetar, bajo criterios de laicidad, las diversas confesiones religiosas y prácticas espirituales, así como la aconfesionalidad, de las personas y su derecho a desarrollarlas en el ámbito público y privado, sin condicionar las prácticas religiosas y espirituales de otras personas, de manera que todas puedan desarrollar libre y plenamente su espiritualidad

3.6. Plurinacionalidad. Reconocer constitucionalmente y respetar las diversas nacionalidades y naciones, que pudiera haber en el interior de cada país o conjuntamente en el interior de varios países, así como su capacidad para autogestionar determinadas competencias políticas, de manera que aumenten los niveles de autonomía colectiva de los pueblos

¿Qué conjunto de características crees que tienes para Implementar, en el interior de los países, políticas de reducir la discriminación económica y social de sectores vulnerables?

¿Qué conjunto de características crees que tienes para Reconocer, respetar y fomentar las diferentes identidades étnicas y prácticas interculturales existentes en el interior del país?

¿Qué conjunto de características crees que tienes para Reconocer y respetar las diversas y plurales identidades de género, sexuales, étnicas y fenotípicas (aspecto físico) aportando a la disminución de la discriminación social por identidad?

¿Qué conjunto de características crees que tienes para Reconocer, respetar y fomentar las diversas formas de alfabetización, aprendizaje y educación a lo largo de toda la vida?

¿Qué conjunto de características crees que tienes para Reconocer, respetar y fomentar estilos plurales de vida sencilla?

¿Qué conjunto de características crees que tienes para Reconocer y respetar, sin criterios religiosos, las diversas confesiones religiosas y prácticas espirituales de los demás ciudadanos?

¿Qué conjunto de características crees que tienes para Reconocer constitucionalmente y respetar las diversas nacionalidades y naciones, que pudiera haber en el interior del país?

<p>Tres Armonías formuladas como Objetivos Generales del Buen Vivir a escala Global</p>	<p>3.7. Salud integral. Reconocer, respetar y fomentar, bajo criterios de eficacia científico-social, las diversas formas de medicina, que contribuyan a mejorar, en cada contexto territorial, la salud de las personas, entendida como un concepto holístico</p> <p>Veintiún Armonías formuladas como Objetivos Específicos del Buen Vivir a escala Global</p>	<p>¿Qué conjunto de características crees que tienes para Reconocer, respetar y fomentar, bajo criterios de eficacia científico-social, las diversas formas de medicina, que contribuyan a mejorar, en cada contexto territorial, la salud de las personas?</p> <p>Veintiún Armonías formuladas como ítems de contexto o estudio de caso en el marco del Buen Vivir a escala Global</p>
<p><i>Nota.</i> La tabla muestra los Objetivos del Buen Vivir a escala global presentes en <i>Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles</i> (Hidalgo et al., 2019, p. 51) a través de veinticuatro objetivos (tres generales y veintiún específicos); frente a ellos se han formulado ítems con una estructura de contexto o estudio de caso.</p>		

Cada estudiante analizará la traducción intercultural que se ha realizado de los OBV según Hidalgo et al. (2019) y frente a ella seleccionará cualquier Competencia Intercultural.

4.3. Diseño del trabajo de campo y ficha técnica de investigación.

La ficha del trabajo de campo se realizó con la ayuda de Google Forms, de este modo se elaboró un cuestionario que contiene las siguientes variables: año de bachillerato, edad, localización de residencia, etnia con la cual se siente identificado, identidad de género, autopercepción de la economía familiar, desarrollo de vida estudiantil, autopercepción de las necesidades educativas específicas, autopercepción del sentimiento de no pertenencia a la comunidad, concepto de interculturalidad.

Adicional a los datos referenciales, el instrumento contó con veintiuna preguntas que plantearon a los OBV como situaciones de conflicto (estudio de casos) frente a los cuales cada estudiante seleccionaba una competencia intercultural con la cual podría dar solución a la situación conflictiva.

4.4. Características de la muestra.

La población del bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad es de ciento sesenta y tres estudiantes distribuidos entre primero, segundo y tercero de bachillerato con dos especialidades: bachillerato en Ciencias Básicas y bachillerato técnico en Mecanizado y Construcciones Metálicas. La comparación se realizará entre dos grupos, el primero contiene a los estudiantes de primero y segundo; mientras que el segundo contiene a los estudiantes de tercero de bachillerato, quienes en el presente año lectivo prácticamente han terminado su proceso de formación.

Tabla 7.
Población y grupos comparativos.

Año de Bachillerato	Paralelo	Cantidad de Estudiantes	Total de estudiantes por grupo	Porcentaje representativo
Primero	A (Ciencias Básicas)	15	Primer grupo: 123 estudiantes	75,5%
	B (Técnico)	23		
	C (Técnico)	16		
Segundo	A (Ciencias Básicas)	27	Segundo grupo: 40 estudiantes	24,5%
	B (Técnico)	20		
	C (Técnico)	22		
Tercero	A (Ciencias Básicas)	25	2 grupos de análisis	100%
	B (Técnico)	15		
Total	8 paralelos	163 estudiantes		

La población del Primer grupo está compuesta por un 75,5%, es decir, dos tercios del universo al que denominaremos Bachillerato. La población del segundo grupo está compuesta por un 24,5%, lo cual significaría un tercio del universo analizado. Continuando, cada grupo comparativo puede obtener un cálculo de muestra de acuerdo a los siguientes rangos de Margen de error y Nivel de confianza.

Tabla 8.
Grupos comparativos y muestreo.

Grupos	Porcentaje representativo	Tamaño de Población por grupo	Margen de error	Nivel de confianza	Tamaño de muestra	Selección de muestra
Primer (1° y 2° BGU)	67,9 %	123 estudiantes	10%	99%	71 estudiantes	71 estudiantes
			10%	95%	55 estudiantes	

			5%	99%	104 estudiantes	
			5%	95%	55 estudiantes	
			10%	99%	33 estudiantes	
Segundo (3° BGU)	32,1 %	40 estudiantes	10%	95%	29 estudiantes	29 estudiantes
			5%	99%	38 estudiantes	
			5%	95%	37 estudiantes	
Total de estudiantes encuestados requeridos						100 estudiantes

Con esto, se requiere un mínimo de 100 respuestas por parte de los estudiantes, es decir, un mínimo de 71 estudiantes del primer grupo (10% de margen de error y 99% de nivel de confianza) y un mínimo de 29 estudiantes del segundo grupo (10% de margen de error y 95% de nivel de confianza). En ambos casos, aplicando un muestreo aleatorio simple, los resultados se apegan a un considerable y significativo nivel de confianza que permitirá asegurar el análisis de los resultados. La Tabla 9 indica la cantidad de estudiantes encuestados y su proporción porcentual junto con la población no muestreada.

Tabla 9.
Tabla comparativa de muestreo y población.

Año de bachillerato	Total de estudiantes encuestados (muestra)	Porcentaje respecto a la muestra	Total de estudiantes de la Población muestreada	Porcentaje de la muestra respecto a la Población muestreada	Total de estudiantes de la Población no muestreada	Porcentaje de la Población no muestreada
Primero y Segundo de BGU	76	71,7%	123	61,8%	47	38,2%
Tercero de BGU	30	28,3%	40	75,0%	10	25,0%
Total	106	100%	163	65,0%	57	35,0%

El bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad está compuesto por 163 estudiantes de los cuales fueron encuestados 106. La muestra se divide en dos subgrupos o poblaciones

muestreadas, el primer grupo (Primero y Segundo de Bachillerato) tiene 123 estudiantes y fueron encuestados 76, esto representa 61,8% de esta población muestreada y un 71,7% del total de la muestra. El segundo grupo (Tercero de Bachillerato) tiene 40 estudiantes y fueron encuestados 30, lo cual representa 75% de esta población muestreada y 28,3% del total de muestra. Los 106 encuestados representan un 65% de todo el bachillerato. Enseguida, se exponen datos relevantes respecto a las características referenciales y socioculturales de la muestra.

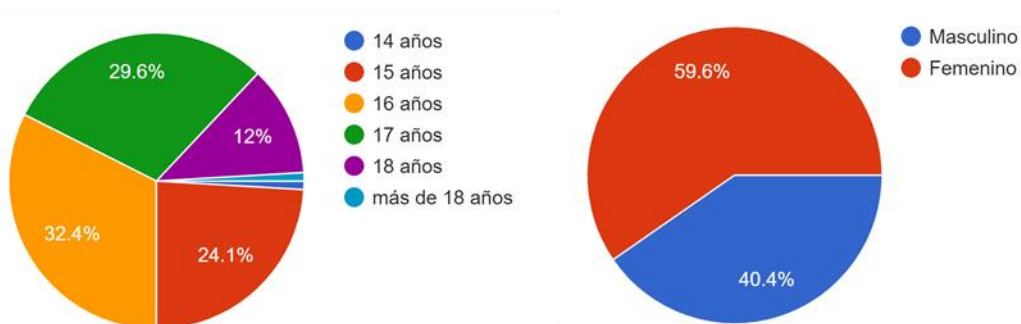


Gráfico 11. Edad e identidad de género.

Fuente: Elaboración propia.

La muestra contiene estudiantes con una edad promedio de 16 años, considerando que la población muestreada de primero y segundo de bachillerato oscila entre los 14 a 17 años, mientras que la población muestreada de tercero de bachillerato se encuentra en un rango de 17 a 19 años. La muestra cuenta con una mayor cantidad de estudiantes con identidad de género femenino del 59,6%, lo cual refleja que de cada 10 estudiantes 6 se autoidentifican con este género, mientras que 4 lo hacen con el masculino. Ante esto, resulta necesaria una autopercepción de sus economías familiares.

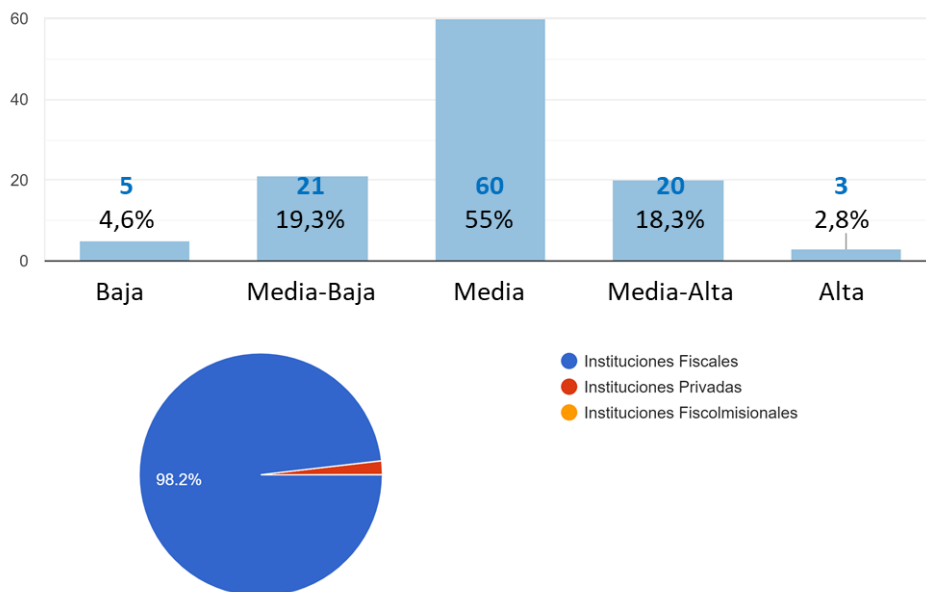


Gráfico 12. Autopercepción de la economía familiar y Desarrollo de vida estudiantil según el sostenimiento.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes encuestados fueron consultados respecto a la pregunta: ¿Con cuánto calificarías la economía de tu familia de acuerdo a los ingresos mensuales? Y el 55% de estudiantes respondió: media. Sin embargo, del 45% restante el 23,9% autopercebe la economía de sus familias como media-baja y baja; en cuanto que el 21,1% autopercebe sus economías como media-alta y alta. Esto evidencia una aparente simetría estadística, no obstante, si se considera la economía familiar entre baja y media, el porcentaje se representa por el 78,9%; en un redondeo esto significaría que de cada 10 estudiantes 8 tienen una economía familiar entre media y baja. Lo analizado anteriormente podría evidenciarse en sus condiciones económicas para el acceso a educación privada, pues al momento de la encuesta, el 98,2% desarrolló la mayoría de su vida educativa en instituciones públicas. Estos indicios podrían acercar a los encuestados a perfilar un sentido de pertenencia y con ello un relativo punto de enunciación sociocultural.

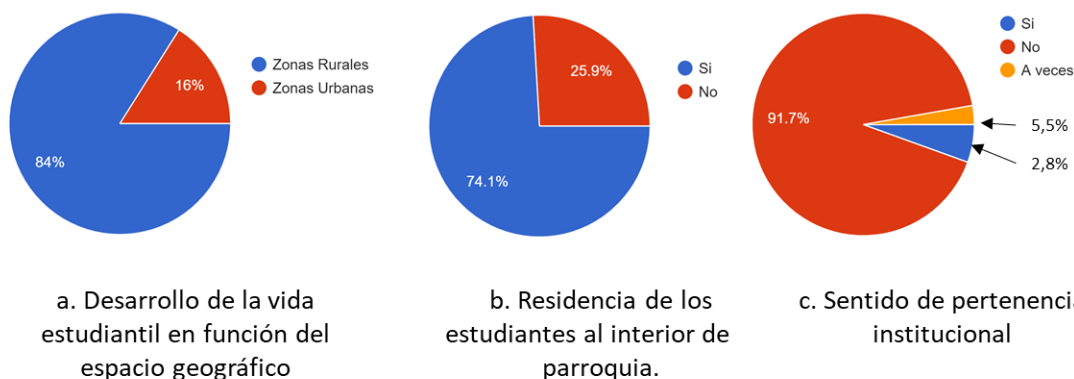
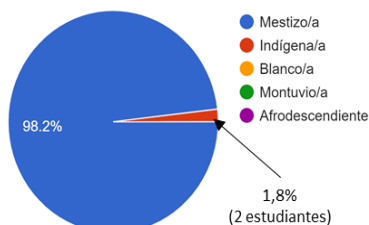


Gráfico 13. Sentido de pertenencia institucional respecto al espacio geográfico.
Fuente: Elaboración propia.

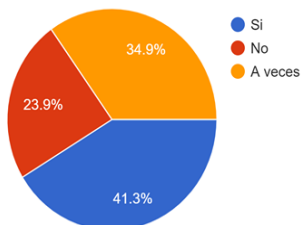
Considerando que la institución de estudio se ubica en la zona rural del norte del cantón Cuenca, el 84% de los encuestados indicaron que la mayor parte de sus vidas estudiantiles se desarrollaron en zonas rurales, esto indica una considerable presencia de elementos sociales, ambientales, culturales propios de las zonas rurales (costeñas y serranas principalmente) en las vidas estudiantiles. Los estudiantes residen en diferentes sectores aledaños a la institución que no necesariamente están dentro de los límites parroquiales, pero que son considerados rurales y urbano-rurales (periferias del casco urbano). Ante esto, el 74,1% reside en la parroquia y está consciente de que la única institución pública que oferta bachillerato dentro de la parroquia es la institución en la cual están formándose, lo cual haría pensar que quienes han estudiado en ambientes rurales y residen en la parroquia sientan una significativa pertenencia institucional. Al contrario, la muestra indica que el 91,7% se siente ajeno a la institución educativa, esto incluiría a quienes han desarrollado sus vidas estudiantiles y personales en la parroquia no hayan desarrollado un sentido de pertenencia institucional. Esto resulta interesante al momento de tomar en cuenta la calidad de sus relaciones interpersonales en función de las auto identificaciones étnicas y de sus percepciones de inclusión.

Elige la etnia con la cual te sientes identificado/a.



a. Autoidentificación étnica.

¿Te consideras un/a estudiante de inclusión educativa?



b. Autopercepción de la inclusión educativa.

¿Cuál sería el mejor concepto de interculturalidad?



c. Concepción de la interculturalidad.

Gráfico 14. Concepción de la interculturalidad en función de la identificación étnica y la percepción de inclusión.

Fuente: Elaboración propia.

Con los antecedentes expuestos en párrafos anteriores, se determinó un conjunto de variables susceptibles de análisis. Históricamente la parroquia Chiquintad ha mantenido una disputa territorial con la parroquia Checa, lo cual ha generado un resentimiento de pertenencia a tal o cual parroquia, puesto que a la institución acuden estudiantes de ambas parroquias debido a la cercanía de sus centros parroquiales, a esto se suman procesos de migración interna y externa notorios produciendo discrepancias notadas en la experiencia docente. Ante esto, la muestra evidenció un 98,2% de autoidentificación étnica mestiza y un 1,8% de autoidentificación étnica indígena (2 de 106 estudiantes). En función de su autoidentificación se les preguntó si se consideraban estudiantes de inclusión educativa, lo cual evidenció un 41,3% de quienes afirmaban su situación, un 34,9% de quienes a veces se sintieron estudiantes de inclusión educativa y un 23,9% de quienes negaban sentirse estudiantes de inclusión educativa. En otras palabras, se podría estimar que, de cada 10 estudiantes, 5 creen pertenecer a procesos de inclusión educativa, 3 creen pertenecer a procesos de inclusión educativa en algunas ocasiones y 2 creen no estarlo, pues se entiende que sienten una suerte de inclusión o exclusión implícitas en sus respuestas. Esto se concatena con el resultado de no sentir pertenencia a la institución educativa (Gráfico 3, literal C). A pesar de ello, llama la atención que el 57,1% piense que la interculturalidad es un proceso comunicativo-interactivo entre varias personas y grupos con identidades culturales diversas, esta selección incluye dimensiones culturales: dialógicas, de reciprocidad y diversidad, por encima del solo hecho de estudiar la cultura o de la coexistencia y convivencia cultural.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Resultados de los primeros y segundos de bachillerato

Las competencias interculturales, objeto de estudio del presente, respecto a su composición y dinámica explicadas en la Figura 20 fueron aplicadas a determinados contextos situacionales (situaciones comunicativas) formuladas como ítems de contexto o estudio de casos explicitados en la Tabla 6. De su aplicación a través de una encuesta en Google Forms (<https://forms.gle/XiA9bXqg6iGMUAXt8>) se puede seccionar la aplicación de las competencias interculturales en tres armonías, según Hidalgo, et al. “Armonía con todos los seres de la naturaleza, Armonía con todos los seres humanos, y Armonía con uno mismo o una misma” (p. 51) o también denominadas Sostenibilidad Biocéntrica, Equidad Social y Satisfacción Personal respectivamente.

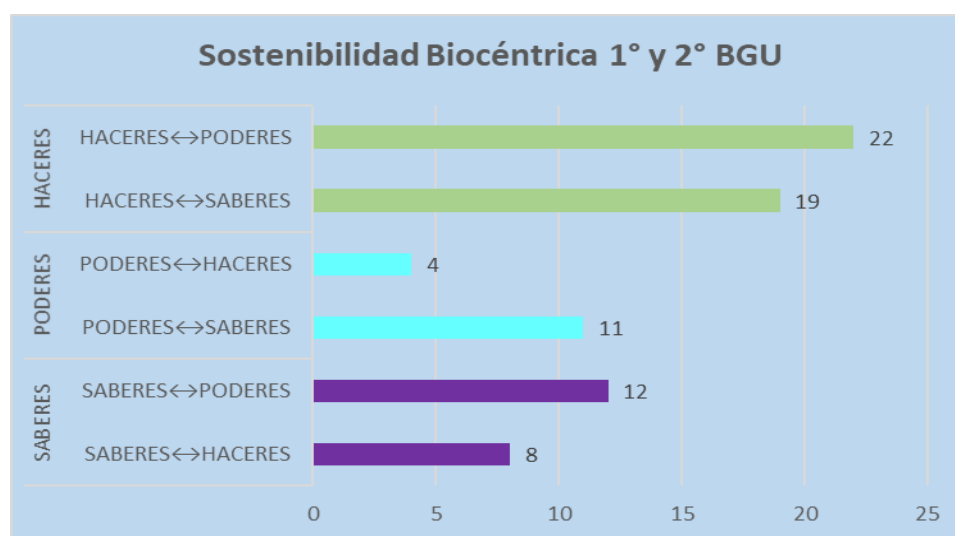


Gráfico 15. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres de la naturaleza (Sostenibilidad Biocéntrica) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 15 los estudiantes de Primero y Segundo de BGU demuestran una aplicación de competencias interculturales con predominio en los haceres con un total de 41 estudiantes, mientras que los poderes (15 estudiantes) y saberes (20 estudiantes) se han visto disminuidos en comparación con los haceres en este ámbito. En cuanto a la Armonía con todos los seres humanos, se obtiene.

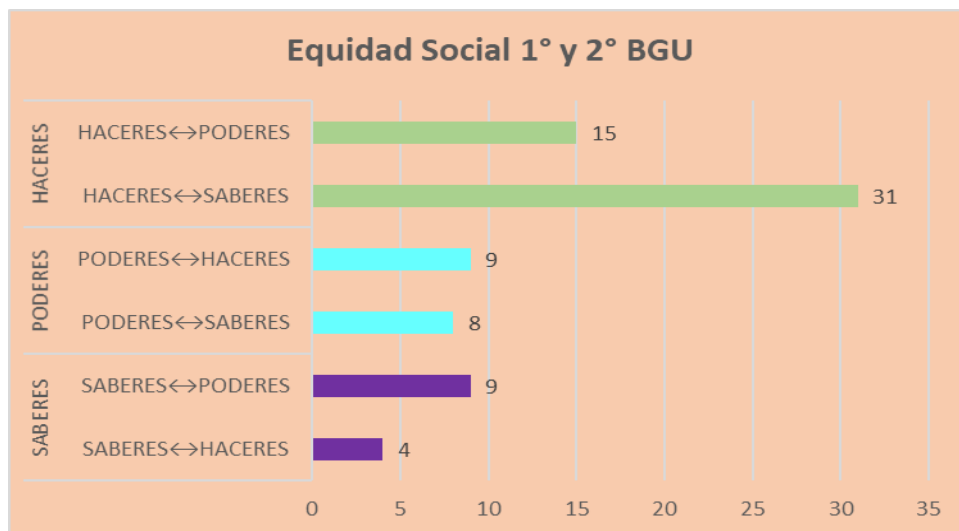


Gráfico 16. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres humanos (Equidad Social) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 16 los estudiantes de Primero y Segundo de BGU demuestran una aplicación de competencias interculturales, nuevamente, con predominio en los haceres con un total de 46 estudiantes, mientras que los poderes (17 estudiantes) y saberes (13 estudiantes) se han visto disminuidos en comparación con los haceres en este ámbito. Respecto a la Armonía con uno mismo o una misma se obtiene.

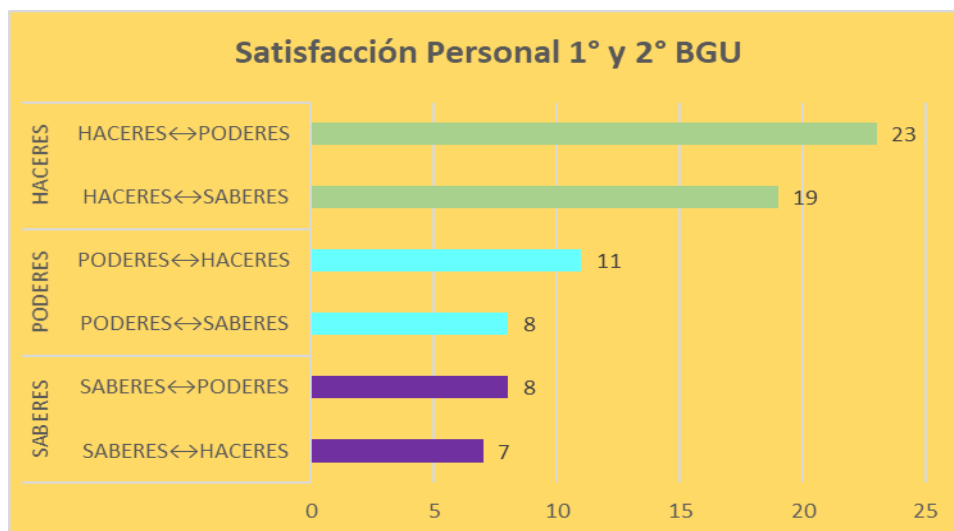


Gráfico 17. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con uno mismo o una misma. (Satisfacción personal) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 17 los estudiantes de Primero y Segundo de BGU manifiestan una aplicación de competencias interculturales, reiteradamente, con predominio en los haceres con

un total de 42 estudiantes, mientras que los poderes (19 estudiantes) y saberes (15 estudiantes) se han visto rebajados en comparación con los haceres en este ámbito. En cuanto a una manifestación generalizada de la aplicación de las competencias interculturales, se podría inferir que este primer grupo, compuesto por estudiantes de primero y segundo de BGU tienen una tendencia a utilizar competencias relacionadas a los haceres (Haceres-Poderes y Haceres-Saberes) en ese orden axiomático.

5.2. Resultados de los terceros de bachillerato

Siguiendo con la misma lógica, se aplicó la misma encuesta a los estudiantes de Tercero de BGU, haciendo hincapié de que formarían parte de un proceso final de formación previo a su desenvolvimiento pleno como ciudadanos y como bachilleres. Se muestran los resultados obtenidos.

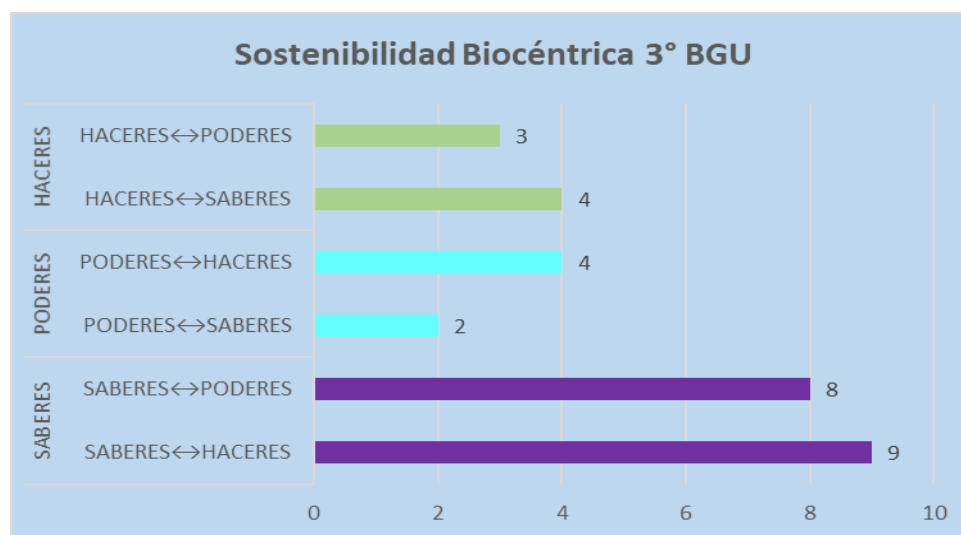


Gráfico 18. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres de la naturaleza (Sostenibilidad Biocéntrica) de los estudiantes de Tercero de BGU.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 18 los estudiantes de Tercero de BGU manifiestan una aplicación de competencias interculturales con predominio en los saberes con un total de 17 de 30 estudiantes, mientras que los poderes (6 estudiantes) y haceres (7 estudiantes) se han ven en desventaja en comparación con los saberes en este ámbito. En cuanto a la Armonía con todos los seres humanos, los resultados son.

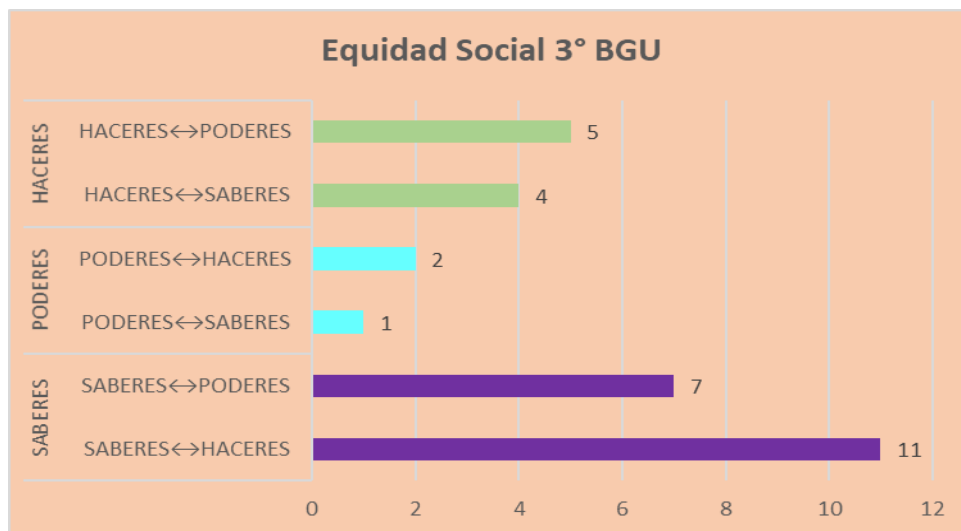


Gráfico 19. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con todos los seres humanos (Equidad Social) de los estudiantes de Tercero de BGU.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 19 los estudiantes de Tercero de BGU explicitan una aplicación de competencias interculturales, otra vez, con predominio en los saberes con un total de 18 de 30 estudiantes, mientras que los poderes (3 estudiantes) y haceres (9 estudiantes) se evidencian en desventaja en comparación con los saberes en este ámbito. En cuanto a la Armonía con todos los seres humanos, los resultados son.

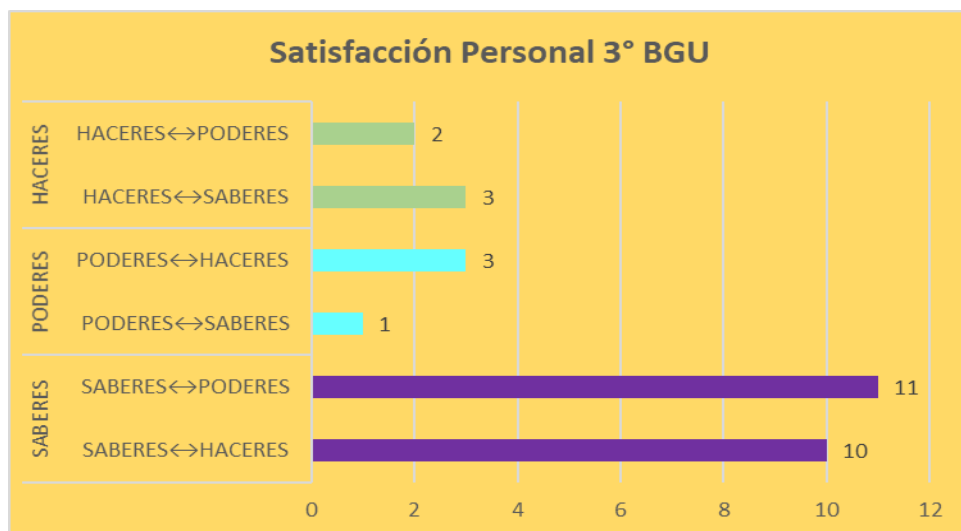


Gráfico 20. Competencias interculturales aplicadas a la Armonía con uno mismo o una misma. (Satisfacción personal) de los estudiantes de Primero y Segundo de BGU.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 20 los estudiantes de Tercero de BGU denotan una aplicación de competencias interculturales, nuevamente, con predominio en los saberes con un total de 21 de 30 estudiantes, mientras que los poderes (4 estudiantes) y haceres (5 estudiantes) se ven disminuidos en comparación con los saberes en este ámbito. En cuanto a la Armonía con todos los seres humanos, los resultados son. Respecto a una manifestación extensiva de la aplicación de las competencias interculturales, se podría relacionar que este segundo grupo, compuesto por estudiantes de tercero de BGU poseen una tendencia a utilizar competencias relacionadas a los saberes (Saberes-Poderes y Saberes-Haceres) en ese orden axiomático.

5.3. Relación entre variables

La relación de variables, como se ha venido describiendo, se establece desde una visión integradora, dinámica y compleja, donde no se asume la ausencia de competencias interculturales en los estudiantes, más bien, son competencias que se deben desarrollar con prioridad. Dependerá el contexto en el que se haya analizado a la competencia intercultural, ya sea en relación a la naturaleza o sostenibilidad biocéntrica, en relación a la sociedad o equidad social o en relación al ser humano en su integridad o satisfacción personal, indistintamente en el orden en el que se enuncien estas dimensiones.

La variación se establecerá como el resultado comparativo entre los saberes, poderes y haceres desarrollados en los estudiantes dentro y fuera de los ambientes escolares formales a los que han estado sujetos durante sus vidas escolares (EGB y BGU), puesto que el conocimiento, las habilidades, actitudes, valores y otras valiosas características no podrían ser el resultado unívoco de la educación formal recibida dentro de las instituciones educativas.

Entonces, se trazarán tendencias de uso de competencias interculturales de acuerdo a la interrelación ser humano-sociedad-naturaleza, desde la enriquecida y variada riqueza cultural de los estudiantes. Evocando un replanteamiento de los ODS en OBV a escala global desde una suerte de equilibrio/mutualismo cultural que explicita e inicie el diálogo entre satisfacción personal-equidad social-sostenibilidad biocéntrica, concibiendo a cada ser humano como individuo diferente y susceptible de interactuar con sus semejantes (sociales y naturales) para crear beneficios recíprocos.

5.4. Comparación entre resultados de estudiantes de primero y segundo BGU frente a estudiantes de tercero BGU

Como se ha venido explicando, las competencias interculturales son referentes de trabajo a posteriori, que podrían considerarse desde un enfoque intercultural e interdisciplinario. A continuación, se muestra la comparativa entre las competencias interculturales de los estudiantes de primero y segundo de BGU frente a las competencias interculturales de los estudiantes tercero de BGU.

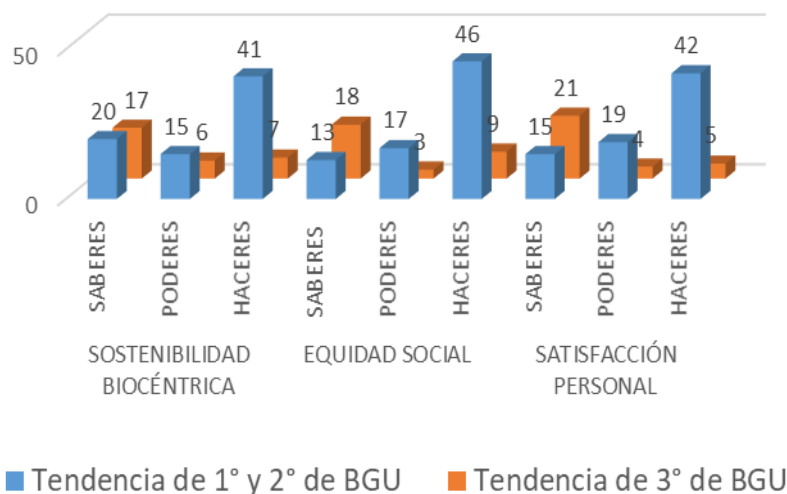


Gráfico 21. Tendencia de las competencias interculturales para los OBV a escala global del Bachillerato de la U.E. Chiquintad.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 21 muestra la tendencia del uso de las competencias interculturales, en él se observa que en la Armonía con todos los seres de la naturaleza los haceres prevalecen en los dos primeros años de bachillerato, y en el último año de bachillerato sobresalen los saberes, llama la atención que no se muestre en ambos casos un proporcional o significativo desarrollo de los poderes. Por otro lado, en la Armonía con todos los seres humanos, se repite el resultado, los haceres y saberes son relevantes respectivamente. En cuanto a la Armonía con uno mismo o una misma, se determina de igual manera una tendencia de los haceres en los estudiantes de primero y segundo de bachillerato, mientras que es reiterativa la tendencia de los saberes en el tercer año de bachillerato.



Gráfico 22. Radial comparativo de las competencias interculturales del Bachillerato de la U.E. Chiquintad.

Fuente: Elaboración propia.

A través de un gráfico radial se ha podido comparar las tendencias de uso de las competencias interculturales. Se pretende a través de Figura 22 visibilizar las potencialidades y en cierta medida, las debilidades de las competencias interculturales de los estudiantes. En este caso, los haceres parecen tener mayor continuidad en los estudiantes de primero y segundo de bachillerato, mostrando irregularidad en los saberes y poderes. En cuanto a los estudiantes de tercero de bachillerato, se describe una potente inclinación hacia los saberes, mientras que los haceres se ven relegados a un segundo puesto y consecuentemente los poderes ocupan un tercer lugar. Para los tres años de bachillerato, los poderes se muestran disminuidos, quizá sea un punto de inflexión susceptible de análisis más profundo considerando el sentido de pertenencia a la institución.

CONCLUSIONES

Conclusiones sobre el marco teórico: pedagogías decoloniales y críticas

El presente estudio se ha nutrido de variada bibliografía que ha intentado de múltiples formas y lógicas contribuir a la educación con enfoque intercultural y en lo posible, interdisciplinario; haciendo énfasis en el proceso histórico y epistémico de la interculturalidad en el contexto latinoamericano y sobre todo en el caso específico de Ecuador. La complejidad del mundo actual ha llevado a un constante pensar-repensar-transformar de la educación, puesto que las exigencias, condiciones, necesidades, intereses, potencialidades, debilidades y otras características educativas no son estáticas y no podrían pensarse como se lo ha hecho siglos o décadas atrás. Los sistemas educativos latinoamericanos en el siglo XXI se han visto afectados por diferentes condiciones históricas, socioculturales, medioambientales, políticas, epistemológicas y ontológicas ya que no han logrado idear y/o concretar una educación contextualizada para esta heterogénea realidad y que pueda responder a procesos de colonización del poder, del saber y del ser.

Walsh et al. (2010) haciendo alusión a la creación de universidades interculturales en México concluyeron que la comprensión de lo intercultural “aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural.” (p. 85), esta conclusión podría aplicarse a Ecuador. No es un invento que el movimiento indígena ha sido precursor de cambios a punta de movilizaciones, también es cierto que ha sufrido un marcado debilitamiento de su ímpetu de cambios y defensa de la Pachamama al momento de articular proyectos económicos y de políticas públicas que envés de mitigar la pobreza, se aprovecharon de la naturaleza y de sus recursos. Para Polo & Piñeiro (2020) en varias ocasiones el “pachamamismo” y el indigenismo militante (que, en teoría, manejan un discurso marcado por la “anti-modernidad” y el “anti-occidentalismo”) se han retroalimentado, no obstante, con ciertos procesos de la globalización capitalista” (p. 11) han visto menguados sus ideales. Esto, sumado a una profunda y entramada campaña política de la última década, sedienta de logros cuantitativos envés de cualitativos terminaron corrompiendo el sentido, vitalidad y rumbo del Proyecto Intercultural dentro del marco del Buen Vivir, trayendo consigo una educación politizada y por ende excluyente.

En cuanto al Sistema educativo ecuatoriano y su calidad, en el presente estudio se ha intentado revelar el discurso politizado del Buen Vivir y del Proyecto Intercultural ante la luz de la dialéctica intercultural crítica a la cual se ha venido apuntando desde las primeras décadas del presente siglo como respuesta a la necesidad de contrarrestar los efectos negativos del sistema opresor-hegemónico establecido. Al interior del sistema educativo existen estructuras, currículos y evaluaciones de aprendizajes que denotan una lengua dominante además de una jerarquía explícita de los sistemas de conocimiento eurocéntricos-blancos-mestizos por encima de sus equivalentes indígenas y afrodescendientes que a la postre incidirán en los diferentes ámbitos: económico, social, político y sobre todo cultural. Se ha demostrado que a través de las evaluaciones desarrolladas por el INEVAL se dan indicios de segregación étnica y socioeconómica del estudiantado afrodescendiente e indígena, así como del medioambiente al no satisfacer las necesidades educativas vinculadas a la interrelación ser humano-sociedad-medioambiente, siendo las más perjudicadas las instituciones educativas ubicadas en comunidades, barrios marginales y periféricos de las urbes y del sector rural. Esto da muestras de objeciones, vacíos y colonialidad (del saber, del poder y del ser) que alejan al sistema educativo nacional de un verdadero modelo educativo intercultural.

Lo antes dicho, lleva a la interculturalidad a estados precarios que tienden a la segregación y a la interferencia del contacto-diálogo-interacción entre sujetos diferentes. En ambientes escolares que cuentan con la coexistencia de alumnos indígenas, afrodescendientes y mestizos la capacidad de gestar interacciones interculturales es potencial, sin embargo, “en escuelas de mayoría mestiza, esta se anula mediante la inhibición y negación de la identidad étnica a causa del miedo del alumnado indígena -y de sus progenitores- a ser marginado, rechazado y excluido por sus pares mestizos.” (Rodríguez, 2019, p. 27). La problemática se acentúa al estigmatizar estructuralmente a las minorías étnicas en los diferentes informes y reportes gubernamentales (cumplidores de agendas, políticas e indicadores de calidad internacionales derivados del sistema binario hegemónico) que no son más que el reflejo de una educación alienada que se ha convertido en un instrumento de reproducción de la exclusión, de la desigualdad, de periferias étnicas, de subalternidades socioeconómicas y

marginación cultural envés de ambientes propicios para el diálogo de saberes que permita la autorregulación de una ecología de saberes, poderes, haceres y de seres.

En este panorama, se intentó retratar la inoperancia del sistema educativo a través de sus evaluaciones internas y externas, ya que no está respondiendo a ninguna de ellas. Esta situación compromete el devenir de las intenciones interculturales. A pesar de que las agendas internacionales y los ODS estén en aparente marcha, es innegable la huella demoledora del sistema capitalista tanto en seres humanos, sociedades y el medioambiente, esto implicaría consecuencias irreversibles e irreparables medioambientales y sociales, sobre todo para los sectores más pobres y vulnerables. Concordando con Collado (2016), en el siglo XXI, la ciudadanía global “necesita nuevas herramientas para comprender la realidad y herramientas para transformarla. Se requiere la formación, promoción e integración de una nueva consciencia humana que nos responsabilice con la situación de emergencia actual caracterizada por la insostenibilidad del sistema capitalista actual” (p. 139). Surge entonces el requerimiento de un replanteamiento de las interconexiones entre las políticas internacionales, las políticas públicas nacionales, las agendas internacionales y las agendas y objetivos nacionales en materia educativa.

Un intenso análisis ha permitido descubrir una tendencia implícita de mirar a la educación intercultural dentro de un marco de Buen Vivir como prioridad exclusiva de lo social, de lo cultural, de lo antropológico, de lo filosófico (epistemológico y ontológico), de lo político, de lo histórico, de lo pedagógico, en fin, desde una lente eminentemente propia de las ciencias sociales y no desde una lente con matices de ciencias naturales. La autopoiesis (término extraído de la biología) explicada anteriormente, es deconstruida y repensada desde su concepción asociada a las capacidades que tienen los sistemas de sostenerse y reproducirse por sí mismos; además de dotar metafóricamente de vida al presupuesto de competencia intercultural brinda opciones para irritar, fastidiar, implosionar, corroer, erosionar, sulfurar, contrariar, refutar y enfadar a un sistema simbiote como ha resultado el capitalismo del planeta tierra y quienes habitamos en ella. A través de la formulación de competencias interculturales que irrumpen las lógicas binarias a través de una lógica ternaria interconectada

con la sabiduría ancestral andina y con elementos derivados de las políticas internacionales y de la deconstrucción de los ODS en OBV a escala global.

Conclusiones de los resultados

Los capítulos 1, 2, 3 y 4 han permitido describir el momento histórico que atraviesa el sistema educativo ecuatoriano en la última década. A través del análisis de elementos asociados a la acción educativa como son la Constitución 2008, la LOEI, el RLOEI, el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2017-2021, Planes Decenales (con énfasis en el 2016-2025). En esta dinámica de políticas públicas vistas desde un enfoque de educación intercultural se ha evidenciado la dinámica que rige la implementación de políticas públicas y por ende el accionar de los integrantes de las diferentes comunidades educativas de los diferentes niveles de educación básica y media permitiendo conocer su desarticulación con la dialéctica intercultural crítica, el mismo Proyecto Intercultural Latinoamericano, la Educación Intercultural y el Buen Vivir como argumentos y rutas de acción desgastadas por la politización de la educación.

En cuanto a la resultados y criterios de evaluaciones internas y externas a las que ha estado sometido del sistema educativo ecuatoriano se ha podido describir y analizar su impacto negativo en ciertos grupos históricamente excluidos como son los indígenas y los afrodescendientes. Los procesos de validación de conocimientos se basan en epistemologías del norte y crean una disonancia entre lo intercultural y las pruebas estandarizadas que subalternan otras formas de conocer, hacer y ser. A pesar de que haya documentos que muestren la deficiencia educativa asociada a los aspectos sociales, culturales y económicos de los estudiantes, poco o nada se ha hecho para remediar la situación. En todo caso, los resultados y criterios de evaluación se han politizado, pretendiendo responder síntomas cualitativos con recetas puramente cuantitativas, más Unidades Educativas del Milenio y menos indígenas y afrodescendientes accediendo a educación superior, más personas alfabetizadas y menor número de personas que aprenden en sus lenguas maternas, más procesos burocráticos y menos sentimiento de pertenencia en los estudiantes respecto a instituciones educativas fiscales. Los informes PISA y TERCE a más de reivindicar la crisis educativa desde un panorama internacional, se junta con los informes SER BACHILLER y Carlos Eduardo Mejía Guachichulca

SER ESTUDIANTE en una encrucijada que educa desde la diversidad y evalúa para la homogeneidad. Se requiere un re pensamiento de los Estándares de Calidad Educativa, a sabiendas de que éste es un sistema educativo intercultural con principios constitucionales.

Se logró el establecimiento de un concepto orgánico de competencia intercultural con criterios decoloniales, políticos y pedagógicos a través de recursos bibliográficos especializados provenientes de diferentes perspectivas interculturales, sobre todo de la perspectiva intercultural crítica y de la combinación de elementos conceptuales que apuntan a la interrelación armónica del ser humano-sociedad-medioambiente con especial énfasis en la dimensión naturalista de su enunciación. Esta información se contrastó con los informes de resultados de las evaluaciones internas y externas del sistema de educación ecuatoriano donde se descubrió que el componente intercultural en los dos tipos de evaluaciones era prácticamente nulo y no existen indicadores que monitoreen la actividad intercultural o las características interculturales que pudieran derivarse de los procesos educativos en marco del Buen Vivir y con una Ley Orgánica de Educación Intercultural. Con estas premisas, y con la construcción de competencias interculturales en un ambiente de ecología de saberes se pudo evidenciar que los estudiantes del Bachillerato de la Unidad Educativa Chiquintad a pesar de tener vínculos socioculturales y económicos no se sintieron a gusto o al menos no experimentaron un sentido de pertenencia institucional, lo cual se tradujo en tendencias hacia los saberes y haceres y un debilitamiento hacia los poderes, no demuestran: a) Actitudes de respeto, curiosidad y tolerancia para reducir las relaciones opresores-oprimidos. No robando y mejorando sus conocimientos de cuidado del medioambiente Erradicación del Racismo, Xenofobia y Violencia de género y b) Actitudes de respeto, curiosidad y tolerancia para crear tecnologías que apoyen al bienestar de su comunidad. No robando y mejorando sus habilidades de cuidado del medioambiente Erradicación del Racismo, Xenofobia y Violencia de género.

En cuanto a la proposición de rutas políticas y pedagógicas de acción intercultural serán detallados en la siguiente sección a manera de recomendaciones.

RECOMENDACIONES

Implicaciones para las instituciones

Las instituciones vinculadas al sistema educativo ecuatoriano: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Evaluación, Coordinaciones Zonales, Direcciones Distritales e Instituciones educativas que oferten la EGB y el BGU deben anteponer los principios rectores constitucionales de la educación y de la sociedad que se quiere construir. Es inadmisibles hablar de interculturalidad como un elemento relacionador unidireccional entre población mestiza y población indígena y afrodescendiente puesto que si se habla de interculturalidad crítica se requieren conocimientos previos para la descolonización del saber, del poder y del ser. Dichos conocimientos previos esenciales son aquellos relacionados a las ciencias sociales (que han sido minimizadas) incluso cuantitativamente en las Pruebas Ser Bachiller, PISA y TERCE. Además del fortalecimiento de las habilidades analíticas y destructoras de realidades a través del lenguaje utilizado, a través del diálogo de saberes, la concepción de analfabetismo debe ir más allá de lo puramente instrumental como descifrar códigos escritos, utilizar idiomas extranjeros o manipular dispositivos electrónicos. El analfabetismo debería ser también en función del ser humano (alguien que no logre auto conocerse íntegramente seguramente no sentirá curiosidad por conocer a otras personas); en función de las sociedades (reconocer la dinámica social, cultural, económica y política de los grupos humanos se convierte en una habilidad imprescindible en este siglo XXI); y en función de la naturaleza (reflexionar frente a los estragos del cambio climático y de la explotación planetaria sin propuestas eco-amigables) también deberá percibirse como una prioridad a superar. Es bastante factible, para la operativización de las evaluaciones, una que incluya el concepto de competencias interculturales desarrollado en esta investigación (saberes-haceres-poderes) que implícitamente contienen conocimientos, habilidades y actitudes.

Limitaciones

Quizá en un análisis metódico de carácter filosófico, lo planteado en esta propuesta no podría llevarse a cabo, puesto que ha tomado elementos provenientes de la lógica de las ciencias naturales, las cuales se encuentran dominadas amplia y profundamente por el método científico, pero si se procura una ecología de saberes, es probable que se pueda armonizar los

elementos constitutivos para mejores resultados. Lo que se ha pretendido hasta aquí es tratar de hablar en el idioma del sistema capitalista, teniendo en cuenta la finalidad irritadora de las competencias interculturales. A más de ello, resulta limitante entender que la interculturalidad aún sea pensada solamente como conocimiento que debe ser aprendido por los estudiantes, quizá una implementación de las competencias interculturales en los procesos de formación de profesorado podría ayudar a la construcción del Proyecto Intercultural.

Líneas de investigación futuras

Lo investigado y propuesto en este documento, podría ampliarse y profundizarse en líneas investigativas que procuren el análisis decolonial de las causas de exclusión educativa.

Otro elemento susceptible de investigación ha resultado el análisis del sentido de pertenencia a las instituciones públicas que sienten los estudiantes, puesto que esta podría ser una interferencia en las relaciones interpersonales, es fácil, una persona que no se sienta a gusto en un lugar, fácilmente buscará maneras de reprochar su condición.

La interconexión de políticas internacionales y de políticas públicas debe priorizar la situación de crisis educativa que atraviesa el país y reformular el concepto de calidad educativa para las evaluaciones internas y externas.

Los ODS y OBV son elementos clave que podrían incluirse en los estándares de calidad educativa puesto que estarían cumpliendo un rol importante al aportar a la disminución de las diferentes crisis actuales.

Las competencias interculturales podrían ser analizadas en un contexto de formación de profesorado e incluso dentro de test aplicados a aspirantes al magisterio fiscal.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, 52(2), 299-330. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/45203>
- Armijos Chillogallo, D. F. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Quito: Editora Nacional. Obtenido de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Quito: Editora Nacional. Obtenido de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (Reforma: 21/dic/2015 ed.). Quito: s.e. Obtenido de <https://www.industrias.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Constituci%C3%B3n-de-la-Rep%C3%BAblica-del-Ecuador.pdf>
- Banco Mundial. (25 de mayo de 2020). *worldbank.org*. Obtenido de climateknowledgeportal.worldbank.org/: <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/>
- Barbecho Chaca, J. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Boas, F. (1938). *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar. Obtenido de <http://www.teebuenosaires.com.ar/biblioteca/franz-boas-CFdA.pdf>

- Boff, L. (2001). *Ética Planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta. Obtenido de <https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/SESSION-8-etica-planetaria-desde-el-gran-sur.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa. Obtenido de http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2000.-Cosas-dichas.-Gedisa-Editorial.pdf?fbclid=IwAR1c9N5fYIE4veorWbHna_priyaQuHbEpY-FGjahYOtlEP7DIKLM3cN57Y
- Carvallo Lovato, M. F. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachicullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2017). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 55-69. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4156179.pdf>
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Obtenido de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Cirese, A. (1972). *Cultura hegemónica e cultura subalterne*. Palermo: Palumbo editor. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/374485119/Cirese-Cultura-hegemonica-y-cult-subalterna-pdf>
- Collado, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, XVII(9), 137-158. Obtenido de https://www.academia.edu/27958246/Epistemolog%C3%ADa_del_Sur_una_visi%C3%B3n_descolonial_a_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible?email_work_card=title
- Collado, J. (2017). Filosofía, Educación y Buen Vivir: Un abordaje polilógico a la diversidad epistémica. *Mamakuna*, I(5), 86-93. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/317974376_FILOSOFIA_EDUCACION_Y

_BUEN_VIVIR_UN_ABORDAJE_POLILOGICO_A_LA_DIVERSIDAD_EPISTEMICA

- Collado, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista nuestraAmérica*, I(5), 35-57. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/316477299_Interculturalidad_y_descolonialidad_Retos_y_desafios_epistemologicos
- Collado, J., Madroñero, M., & Álvarez, F. (2018). Educación transdisciplinar: formando competencias para el buen vivir. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 619-644. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601487>
- Collado, J., Segovia, J., & Silva, D. (2020). Educación, pobreza y género: análisis intercultural y decolonial en región andina. *en imprenta, en imprenta(en imprenta)*, 1-29.
- Comboni, S., & Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, I(66), 10-23. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago: Naciones Unidas.
- Deardorff, D. (2020). *Manual para el desarrollo de Competencias Interculturales-Círculos de Narraciones*. París: UNESCO. Obtenido de <https://www.dialogointercultural.co/assets/manual.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones. Obtenido de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Derrida, J. (31 de enero de 1982). La casi nada de lo impresentable. *Le Monde*. (C. Descamps, Entrevistador) Obtenido de <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/frances/rien.htm>

- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Obtenido de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 21(70), 192-207. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162007.pdf>
- Droz, G. (1993). *Los mitos platónicos*. Barcelona: Labor.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas* (págs. 41-54). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* (págs. 113-144). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 16 de septiembre de 2019, de <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Espinoza Figueroa, F. E. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichulca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYYJFQ2WT3Lxfca9>
- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En J. Viaña, L. Claros, J. Estermann, R. Fornet-Betancout, F. Garcés, V. Quintanilla, & E. Ticona, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (págs. 51-70). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). Obtenido de http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/MAPEP/david_mora.pdf
- Estermann, J., & Peña, A. (1997). *Filosofía Andina*. Tocopilla: IECTA-IQUIQUE. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/162855788/Filosofia-Andina-J-1997-Josef-Estermann-Antonio-Pena-Libro-Filosofia>
- Etzeberria, A., & Bich, L. (2017). Auto-organización y autopoiesis. (C. Vanney, , I. Silva, & J. Franck, Edits.) *Diccionario Interdisciplinar Austral*(s.n.), 1-20. Obtenido de

- http://dia.austral.edu.ar/index.php?action=mpdf&title=Auto-organizaci%C3%B3n_y_autopoiesis
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la Tierra*. s.c.: s.e. Obtenido de https://www.encaribe.org/Files/Personalidades/frantz-fanon/texto/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf
- Fárez, J., & Mejía, C. (2012). *Aplicación de estrategias metodológicas basadas en el estadio de operaciones concretas para la resolución de problemas matemáticos*. Cuenca, Azuay, Ecuador: s.e. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/1845>
- Fernandes de Oliveira, L., & Ferrão, V. (2013). PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y EDUCACIÓN ANTI-RACISTA E INTERCULTURAL EN BRASIL. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir* (Vol. I, págs. 275-303). Quito: Abya-Yala. Obtenido de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 333-342. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Ferrão, V. (2013). EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA: Construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. I, págs. 145-164). Quito: Abya-Yala. Obtenido de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Flacso. (25 de febrero de 2019). *Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador*. Recuperado el 30 de mayo de 2020, de [flacso.edu.ec: https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/sobre-el-archivo/sobre-lenguas/](https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/sobre-el-archivo/sobre-lenguas/)
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Terce*. Santiago de Chile: Unesco. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000247123&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_i



- mport_87655a8f-d6d6-4594-9dd4-09279a3029e1%3F_%3D247123spa.pdf&updateUrl=updateUrl4101&ark=/ark:/4822
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores, S A. Obtenido de https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la Libertad (Prólogo de Julio Barreiro)*. Tierra Nueva: s.e. Obtenido de <http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: IGOL S.A. Obtenido de https://www.academia.edu/39367435/Freire_Paulo_-_A_la_sombra_de_esto_%C3%A1rbol
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México D.F.: Siglo XXI. Obtenido de <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educac3b3n-1993.pdf>
- Fundación Santillana, & Universidad de Alcalá. (2017). La nueva agenda educativa para América Latina: Los objetivos para 2030. En M. Martín, & M. Jabonero. Alcalá: Santillana. Obtenido de <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/860697.PDF>
- Funproeibandes. (28 de diciembre de 2009). *atlas.funproeibandes.org*. Recuperado el 29 de mayo de 2020, de atlas.funproeibandes.org: <http://atlas.funproeibandes.org/>
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. En J. Viaña, L. Claros, J. Estermann, R. Fornet-Betancourt, F. Garcés, V. Quintanilla, & E. Ticona, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (págs. 21-49). La Paz: s.e. Obtenido de http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/MAPEP/david_mora.pdf
- García, F., Andrés, L., & Panchi, M. (2018). *Plan de acción contra la discriminación, el racismo, y la xenofobia*. Quito: Municipalidad del Distrito Metropolitano de Quito. Obtenido de http://www7.quito.gob.ec/mdmq_ordenanzas/Circulares/2019/058-PLAN%20DE%20ACCION%20CONTRA%20DISCRIMINACION-RACISMO-XENOFOBIA-PUBLICADO-2018/ANEXO%202.pdf

- Giroux, H. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. Obtenido de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI.
- GIZEcuador. (13 de septiembre de 2018). *odsterritorioecuador.ec*. Obtenido de Cooperación Alemana-GIZ: <https://odsterritorioecuador.ec/cooperacion-alemana-giz/>
- Guamán Soria, R. A. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichulca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYYJFQ2WT3Lxfca9>
- Guattari, F. (1996). *Las Tres Ecologías*. Valencia: Éditions Galilée. Obtenido de <https://www.arteuna.com/talleres/lab/ediciones/FelixGuattariLastresecologas.pdf>
- Hernández, Á. (2003). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Santiago de los Caballeros: 2003.
- Herrera, D., Soler, C., & Mancila, I. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Tendencias Pedagógicas*(33), 69-82. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/330219048_Interculturalidad_critica_teor%C3%ADa_socioling%C3%BCstica_e_igualdad_de_oportunidades_La_extraordinaria_historia_de_un_menor_infractor
- Hidalgo, A., García, S., Cubillo, A., & Medina, N. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 6-57. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/333176563_Los_Objetivos_del_Buen_Vivir_Una_propuesta_alternativa_a_los_Objetivos_de Desarrallo_Sostenible
- Houtart, F. (2011). Pueblos y Sumak Kawsay: los indígenas y los nuevos paradigmas del desarrollo. *Aportes Andinos*(28), 1-5. Obtenido de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2791/1/RAA-28%20Francois%20Houtart%2c%20Pueblos%20y%20Sumak.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito: INEVAL. Obtenido de <https://www.evaluacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2016/12/CIE_ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. Quito: s.e. Obtenido de http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (28 de enero de 2018). *Investigaciones-Pisa*. Obtenido de Prueba Pisa en Ecuador: <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/investigaciones-pisa/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos - Resultados educativos 2017-2018*. Quito: s.e. Obtenido de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Plan Estratégico Institucional 2018-2021*. Quito: s.e. Obtenido de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/01/Plan-estrategico-INEVAL-2018-2021.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Informe de resultados de Factores Asociados en la evaluación Ser Estudiante Costa 2018-2019*. Quito: s.e. Obtenido de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/DIED_InformeSESTCosta20182019_20190604.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Informe de resultados nacional Ser Bachiller año lectivo 2018-2019*. Quito: s.e. Obtenido de <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2018-2019.pdf>

Jara Arias, M. L. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYYJFQ2WT3Lxfca9>

Jara Saldaña, G. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYYJFQ2WT3Lxfca9>

- Knox, J. (2018). Obligaciones de derechos humanos relacionadas con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible. En Naciones Unidas, *Informe del Relator Especial sobre la cuestión de las obligaciones de derechos humanos relacionadas con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible* (págs. 1-22). Nairobi: Naciones Unidas. Obtenido de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/73/188>
- Kowii, A. (2005). Cultura Kichwa, interculturalidad y gobernabilidad. *Aportes Andinos. Gobernabilidad, democracia y derechos humanos*(13), 1-5. Obtenido de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/742/1/RAA-13-Kowii-Cultura%20kichwa%2C%20interculturalidad%20y%20gobernabilidad.pdf>
- Kowii, A. (2017). Runa Shimi, Kichwa Shimi Wiñaymanta. *Americanía Revista de Estudios Latinoamericanos*(Especial), 157-176. Obtenido de <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2867>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas* (págs. 11-40). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 16 de septiembre de 2019, de <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Bogotá: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- León, M. (2015). *Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/10/Buen-Vivir-en-el-Ecuador.pdf>
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós. Obtenido de https://monoskop.org/images/6/67/Levi-Strauss_Claude_Antropologia_estructural_1978.pdf
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista Profesorado*, 20(1), 311-322. Obtenido de

- <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42564/REV201COL4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, II(452), 14-16. Obtenido de <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai452w.pdf>
- Machuca Morales, I. G. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYYJFQ2WT3Lxfca9>
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*(9), 61-72. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600905.pdf>
- Martín, E. (2017). La educación intercultural bilingüe en Ecuador: luces y sombras. *Revista del Instituto de Estudios Interétnicos*(28), 45-63. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Heinz_Stapf-Fine/publication/329886756_Migracion_y_racismo_-_el_caso_aleman_En_Revista
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 55-86). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 16 de septiembre de 2019, de <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, S.A. Obtenido de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Quito: s.e. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (14 de agosto de 2015). *Resultados TERCE*. Obtenido de Resultados Unesco/Terce: <https://educacion.gob.ec/resultados-terce-ratifican-el-avance-de-ecuador-en-educacion/>

- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Evaluación Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Quito: s.e. Obtenido de <http://dano.com.ec/rosamariatorres/plan-decenal-evaluaci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Quito: s.e. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/plan-decenal/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. Quito: Medios Públicos EP. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (26 de septiembre de 2019). *Página Principal*. Obtenido de educacion.gob.ec: <https://educacion.gob.ec/#>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (20 de enero de 2020). *Página de Inicio*. Obtenido de educacion.gob.ec: <https://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (22 de marzo de 2020). *Sección Preguntas frecuentes del Ser Bachiller*. Obtenido de Sección Preguntas frecuentes del Ser Bachiller: <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/preguntas-frecuentes-ser-bachiller/>
- Monge Guambaña, D. M. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichulca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Moreno, L. (1996). La epistemología genética: una interpretación. *Educación Matemática*, III(3), 203-221. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/6146523/La-epistemologia-genetica-una-interpretacion>
- Moseley, C. (24 de junio de 2010). *Atlas of the World's Languages in Danger, 3rd edn.* (U. Publishing, Editor) Recuperado el 2 de junio de 2020, de [unesco.org/languages-atlas/](http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas): <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Muyulema, A. (2001). De la “cuestión indígena” a lo “indígena” como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. (I. Rodríguez, Ed.) *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, 1-32.

- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Naciones Unidas. (25 de abril de 2018). *Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe*. Recuperado el 1 de junio de 2020, de observatorioplanificacion.cepal.org: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es>
- Nietzsche, F. (1988). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe* (Vol. 12). Berlín/Nueva York: Walter de Gruyter/Dtv.
- OECD. (2018). *Marco de Competencia Global Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. s.c.: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Obtenido de [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)
- Ordoñez Cárdenas, M. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Ordoñez Santacruz, M. L. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Padilla Valdez, C. L. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Pazmiño, C. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. (C. E. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/1PBYJFQ2WT3Lxfca9>
- Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630903.pdf>
- Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México D.F.: Siglo XXI. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/273762020/Jean-Piaget-Psicogenesis-e-Historia-de-La-Ciencia>

- Polo, J. (2018). Colonialidad múltiple en América Latina: Estructuras de dependencia, relatos de subalternidad. *Latin American Research Review*, *I*(53), 11-125.
doi:<https://doi.org/10.25222/larr.243>
- Polo, J., & Piñeiro, E. (2020). El Buen Vivir como discurso contrahegemónico. Postdesarrollo, indigenismo y naturaleza desde la visión andina. *Mana. Estudios de Antropología Social (Brasil)*, *26*(1), 1-31. Obtenido de https://www.academia.edu/42999154/El_Buen_Vivir_como_discurso_contrahegem%C3%B3nico._Postdesarrollo_indigenismo_y_naturaleza_desde_la_visi%C3%B3n_andina?email_work_card=title
- Quijano, A. (2014). “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui : cuestiones abiertas. En A. Quijano, *Cuestiones y Horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 757-776). Buenos Aires: Clacso. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Rivera, S. (1999). Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad. En M. García Blanco, *Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización*. (págs. 104-114). La Paz: Uma Phajsi Ediciones.
- Rodríguez, E. (2017). La Ecología de Saberes en la sistematización de experiencias educativas como una apuesta pedagógica decolonial. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, *VI*(11), 95-118. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/16891>
- Rodriguez, M. (2019). Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y Desafíos en Ecuador. *Educación, Sociedad e Interculturalidad*, 6-31. Obtenido de https://www.academia.edu/39939268/Interculturalidad_y_Educaci%C3%B3n_Intercultural_Biling%C3%BCe._Vac%C3%ADos_y_Desaf%C3%ADos_en_Ecuador._Trabajo_galardonado_con_el_VII_Premio_de_Investigaci%C3%B3n_e_Innovaci%C3%B3n_en_Interculturalidad_Luis_Rodr%C3%ADgue
- Romero, J. (2015). Perspectivismo y crítica social. De Nietzsche a la Teoría Crítica. *LOGOS*, *48*, 141-163. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/283984445_Perspectivismo_y_critica_social

_De_Nietzsche_a_la_Teoria_Critica/fulltext/564aa3a208ae44e7a28dcbb9/Perspectivismo-y-critica-social-De-Nietzsche-a-la-Teoria-Critica.pdf

Saavedra, R. (2010). Las competencias en educación: ¿Concepto empresarial o concepto social? *Tere : Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 7(12), 19-30.

Obtenido de https://issuu.com/unesr/docs/ter__n_12

Sánchez, L. (2013). *Los modelos educativos en el mundo*. México D.F.: Trillas.

Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA. Obtenido de

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI. Obtenido de

https://terceridad.net/STR/semestre_2017-

[1/libros_completos_opcional/De%20sousa,%20B.%20Una%20epistemolog%C3%ADa%20del%20Sur.pdf](https://terceridad.net/STR/semestre_2017-1/libros_completos_opcional/De%20sousa,%20B.%20Una%20epistemolog%C3%ADa%20del%20Sur.pdf)

Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo: Gráfica Don Bosco. Obtenido de

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.

Obtenido de

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf

SENPLADES. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*. Quito: s.e. Obtenido de

<https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/EcuadorPlanNacionalTodaUnaVida20172021.pdf>

Sichra, I. (2009). *Introducción. En: Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. (Vol. I). Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes. Obtenido de

<https://www.unicef.org/colombia/media/2476/file/Atlas%20socioling%C3%BCistico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20latinoamericanos.pdf>

Simon, F. (2013). Derechos de la naturaleza: ¿innovación trascendental, retórica jurídica o proyecto político? *Juris Dictio*, XV(13), 9-38. Obtenido de

- https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/iurisDictio/archivo_de_contenidos/Documents/IurisDictio_15/iurisdictio_015_001.pdf
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*(39), 297-364. Recuperado el 16 de septiembre de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es
- Tapia Cárdenas, L. (12 de junio de 2020). Percepciones de académicos, autoridades, docentes y estudiantes de Bachillerato respecto a la Interculturalidad. *Maestría en Educación Mención Educación Intercultural. Cohorte I*. (C. Mejía Guachichullca, Entrevistador) Obtenido de <https://forms.gle/kXjjWi7zQyQh1c1A>
- Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino -amazónico*, I(1), 9-17.
- UNESCO. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Obtenido de Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE): <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/>
- UNESCO. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Recuperado el 11 de Mayo de 2019, de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/terce/what-is-terce/>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- UNESCO. (2018). *Acuerdos de Cochabamba: Solidaridad regional para el logro del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe*. Cochabamba: UNESCO. Obtenido de

- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265750_spa?posInSet=2&queryId=1a38c786-fefc-4dcf-8b4c-803812d07cd0
- UNESCO. (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: Inclusión y Educación-Nota Conceptual*. París: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa?posInSet=6&queryId=416893b4-7b80-46f5-8622-806abb2f904b
- UNESCO. (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. Cali: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa?posInSet=3&queryId=a8a159a0-3099-487c-b8ec-977be03c2e86
- UNESCO. (2019). *UNESCO-Educación*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/education>: <https://es.unesco.org/themes/education>
- UNESCO. (25 de enero de 2020). *Portal GEM Unesco*. Obtenido de <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO, & Naciones Unidas. (2019). *Fortalecimiento del estado de derecho mediante la educación. Guía para los encargados de la formulación de políticas*. París: UNESCO. Recuperado el enero de 2020, de es.unesco.org: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370040>
- UNEVOC. (2018). *Definition of formal, informal, and non-formal learning*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=519>
- Urteaga, E. (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XV, 301-317. Obtenido de <https://www.uma.es/contrastes/pdfs/015/contrastesxv-16.pdf>
- Valiña, C. (21 de junio de 2020). *Periféricas. Escuela de Feminismos alternativos*. Obtenido de Interseccionalidad: definición y orígenes: <https://perifericas.es/blogs/blog/interseccionalidad-definicion-y-origenes#:~:text=Lo%20acu%C3%B1%C3%B3%20en%201989%20Kimberl%C3%A9, pertenencia%20a%20m%C3%BAltiples%20categor%C3%ADas%20sociales%20%80%9D>

- Villacís, B., & Carrillo, D. (2012). País atrevido: la nueva cara sociodemográfica del Ecuador. *Analítika*(Edición especial), 1-52. Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Economia/Nuevacarademograficadeecuador.pdf>
- Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, V(11), 67-76. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
- Walsh, C. (2000). Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*(165), 121-133. Obtenido de <https://www.geog.cam.ac.uk/research/readinggroups/colonialdecolonial/walsh.pdf>
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento Crítico y Matriz (De) Colonial-Reflexiones Latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala. Obtenido de https://www.academia.edu/37649606/PENSAMIENTO_CR%C3%8DTICO_Y_MATRIZ_DE_COLONIAL_REFLEXIONES_LATINOAMERICANAS
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*(9), 131-152. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C., Viaña, J., & Tapia, L. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Obtenido de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson, & S. Žižek, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (págs. 137-188). Buenos Aires: Paidós.